



Ahlroth Tarja

Sosiaalipedagogiikka nuorten syrjäytymisen ehkäisemisessä

Kandidaatintutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Kasvatustieteiden koulutus
2021

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Sosiaalipedagogiikka nuorten syrjäytymisen ehkäisemisessä (Tarja Ahlroth)

Kandidaatin tutkielma, 37 sivua

Helmikuu 2021

Nuorten pahoinvointi ja syrjäytyminen korostuvat nyky-yhteiskunnan ongelmina. Nuoruusiän siirtymät sekä yhteiskunnalliset että kulttuuriset muutokset altistavat syrjäytymisvaaraan. Etenkin koulutuksen ja työn ulkopuolelle jääminen saattaa johtaa monenlaisten sosiaalisten ongelmien kasaantumiseen sekä syrjäytymiseen myös muilta elämänalueilta.

Sosialisaatioprosessi nähdään yhteisöön ja yhteiskuntaan integroitumisena sekä omaksi itseksi kasvamisena. Kasvatus ohjaa kasvatettavia selviytymään elämästä itsenäisesti ja osana yhteiskuntaa. Koulun merkitys sosiaalistajana on suuri, mutta sen keinot eivät aina riitä. Silloin kun nuorella ei ole valmiuksia tehdä valintoja esimerkiksi jatkokoulutuksen suhteen ongelmat palaavat vaillinaiseen sosialisaatioprosessiin. Syrjäytymisvaaraan ajautumisen voidaan ajatella johtuvan juuri tästä. Nuoret tarvitsevat tukea niin sosiaalisessa kuin persoonallisessa kasvusaan. Koulutuksellisen syrjäytymisen osalta ongelmat eivät rajaudu vain oppimisvaikeuksiin, vaan kyseessä on laajemmin elämänhallintaan liittyvät ongelmat. Perinteiset menetelmät eivät ole tuoneet apua nuorten ongelmiin. Niiden rinnalle tarvitaan uudenlaista toimintaa.

Teoreettiseen tutkimuskirjallisuuteen pohjautuvassa tutkielmassa tarkastellaan sosiaalipedagogiikan soveltumista nuorten syrjäytymisen vastaiseen työhön. Tutkimusongelmaan pyritään vastaamaan tutkimalla mitä sosiaalipedagogiikka on teorian ja käytännön tasoilla nuorten syrjäytymisen vähentämisen ja ehkäisemisen näkökulmista. Tutkielma keskittyy sosiaalipedagogiikan erityiseen tehtävään, huono-osaisten auttamiseen saksalaisen teoriaperinteen näkökulmasta. Sen mukaan sosiaalisia ongelmia ratkotaan ja lievennetään pedagogisin keinoin kasvu- ja oppimisprosessien kautta. Syrjäytymisen ehkäisemisen näkökulmasta sosiaalipedagogiikka määrittyy ajattelun ja toiminnan viitekehyykseksi ja käytännön työksi, joka kohdistuu yksilön sivistys-sosialisaatio- ja identiteetti prosesseihin.

Sosiaalipedagogisessa työssä pyritään kasvatuksen keinoin havahduttamaan nuoria huomaamaan omat vahvuutensa ja vaikutusmahdollisuutensa. Oleellista on hermeneuttinen työote, nuorten arjen ja elämäntilanteiden ymmärtäminen. Ensisijaisesti tuetaan nuorten subjektiutta ja elämänhallintaa, jotta he vähitellen kykenevät ottamaan vastuuta omasta elämästään. Sosiaalipedagogiikan mahdollisuudet ja soveltuminen nuorten syrjäytymisen vastaiseen työhön tulevat esiin peruskäsitteiden ja yleisten toimintaperiaatteiden kautta. Tutkielman perusteella voidaan todeta, että erityisiä sosiaalipedagogisia menetelmiä tai tekniikoita ei ole olemassa. Sen sijaan keskeistä on toiminnan perustana oleva aito dialogi. Sellaiset pedagogiset menetelmät, jotka nojaavat sosiaalipedagogiseen ihmiskäsitykseen ja periaatteisiin soveltuvat hyvin nuorten tukemiseen. Näistä korostuvat arvostaminen, kunnioittaminen, luottamus, ymmärtäminen, rinnalla kulkeminen, itse apuun auttaminen, reflektio, toiminnallisuus ja osallistaminen.

Avainsanat: elämänhallinta, ennaltaehkäisy, kasvatus, nuoret, sosiaalipedagogiikka, sosialisaatio, syrjäytyminen

Sisältö

1	Johdanto	4
2	Nuoruus elämänvaiheena muuttuvassa yhteiskunnassa	6
2.1	Sosialisaatio	6
2.2	Syrjäytymisvaara	7
3	Mitä on sosiaalipedagogiikka?	10
3.1	Sosiaalipedagogiikka käsitteenä	11
3.2	Sosiaalipedagogiikan historiaa	14
3.3	Sosiaalipedagoginen toiminta	15
4	Sosiaalipedagogiikka syrjäytymisuhan alla olevien nuorten auttamisessa.....	22
4.1	Pedagoginen suhde	23
4.2	Subjektiuden ja elämänhallinnan tukeminen	26
4.3	Sosiaalipedagoginen työ	27
5	Pohdinta	32
	Lähteet	35

1 Johdanto

Kasvatuksen on perinteisesti katsottu lisäävän hyvinvointia ja lieventävän huono-osaisuutta. Sen päämääränä on valmistaa yksilöä yhteiskunnassa hyväksytyyn elämäntapaan. Yhteiskuntaan integroituminen ei kuitenkaan aina onnistu ja se näkyy sopeutumattomuutena ja syrjäytymisenä.

Kasvatustieteen opintojen yhteydessä tarkasteltiin sosialisatiota ja nuorten syrjäytymistä. Opintojen myötä ilmeni, että useinkaan nuoreen "ulkoapäin" vaikuttaminen ei yksin riitä, vaan täytyisi pystyä katsomaan nuoren elämänkaarta kokonaisuutena, oppia ymmärtämään ja tulkitsemaan. Tärkeää olisi syyllistämisen sijaan tukea nuoren arkea ja elämänhallintaa sekä subjektiivutta, ja saada nuori näkemään omat kykynsä ja mahdollisuutensa.

Tutkielmassani keskityn nuoriin, koska nuoruus on herkkää minän rakentumisen ja itsetutkimuksen aikaa. Varsinkin nyky-yhteiskunnassa nuori joutuu etsimään paikkaansa ja tekemään valintoja useilla eri elämänalueilla. Lisäksi perinteisiä yhteiskunnan perussosiaalistajia perhettä, koulua ja työelämää koskevat muutokset ovat heikentäneet nuorten sopeutumista ja kiinnittymistä yhteiskuntaan. Yhä useampi nuori on syrjäytymisuhan alla ja keinoja heidän auttamisekseen kaivataan kipeästi.

Syrjäytymistarkasteluni painottuu nuorten koulutuksellisen ja työstä syrjäytymisen uhkaan, koska nyky-yhteiskunnassa integroituminen työelämään ilman koulutusta ja ammattitaitoa voi olla vaikeaa. Työelämästä syrjäytynyt saattaa ajautua syrjäytymisvaaraan myös muilla elämänalueilla ja joutua kohtaamaan monenlaisia sosiaalisia ongelmia. Hämäläinen (2000, 12) näkee kin nuorten koulutuksesta ja työstä syrjäytymisen ehkäisemisen yhdeksi tärkeimmistä yhteiskunnan sosiaalipoliittisista- ja pedagogisista tavoitteista.

Yhteiskuntamme päättäjätkin kantavat huolta syrjäytymisvaarassa olevista nuorista. Vuonna 2013 hallitusohjelmaan kirjatun nuorisotakuuohjelman toimeenpanon myötä koulutuksen ja työn ulkopuolella olevien 20–29-vuotiaiden nuorten määrä on saatu laskuun, mutta edelleen ilman toisen asteen tutkintoa olevien nuorten määrä on huomattava. Vuonna 2019 heitä oli peräti 103 000 (Tilastokeskus). Myös nykyinen hallitus on sitoutunut edistämään nuorisotakuuta. Tavoitteena on taata jokaiselle alle 25-vuotiaalle nuorelle tai alle 30-vuotiaalle valmistuneelle

joko koulutus- tai työpaikka. Lisäksi hallitus on päättänyt taata jokaiselle peruskoulun päättäneelle maksuttoman toisen asteen koulutuksen ja laajentaa oppivelvollisuusiä 18-vuoteen saakka.

Kiinnostuin sosiaalipedagogiikasta, koska siinä yhdistyvät mielenkiintoisella tavalla sekä sosiaalinen että kasvatuksellinen näkökulma. Tarkastelen sosiaalipedagogiikkaa saksalaisen teoria-perinteen näkökulmasta, koska sen mukaan sosiaalisia ongelmia pyritään ratkomaan erityisesti pedagogisin keinoin, ja pyrkimyksenä on lähestyä ja lievittää ongelmia kasvu- ja oppimisprosessien näkökulmasta. Juuri nuorten parissa tehtävässä työssä sosiaalipedagogisella ajattelulla ja toiminnalla on oma tärkeä merkityksensä. Työhön kuuluu muiden tavoitteiden ohella erilaisiin nuorten integroitumisongelmiin paneutuminen. Sosiaalipedagogiikan erityiseksi tehtäväksi, johon tässä työssäni keskityn, onkin määritelty huono-osaisten ja syrjäytyneiden tukeminen kokonaisvaltaisesti siten, että he vähitellen kasvaisivat vastuullisiksi oman hyvinvointinsa ja elämänkulkunsa suhteen.

Tutkimuskirjallisuuteen pohjautuvassa tutkielmassani pyrin selvittämään mitä sosiaalipedagogiikka on ja miten sitä voidaan hyödyntää nuorten syrjäytymisen ehkäisemisessä. Aluksi tarkastelen nuoruutta sosialisoinnin näkökulmasta ja nuorten syrjäytymisen problematiikkaa lähinnä koulutuksen osalta. Kolmannessa luvussa avaan sosiaalipedagogiikan käsitettä, historiaa ja toiminnan periaatteita. Lopuksi tarkastelen koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevien nuorten auttamista sosiaalipedagogiikan näkökulmasta. Sivuan myös nuorten työstä syrjäytymistä, koska kouluttautumisella on suora yhteys työllistymiseen. Mitkä ovat sosiaalipedagogiikan mahdollisuudet nuorten syrjäytymisen vastaisessa työssä?

2 Nuoruus elämänvaiheena muuttuvassa yhteiskunnassa

Nuoruus on herkkää itsetutkiskelun aikaa, eräänlaista myllerrystä. Dunderfelt määrittelee nuoruutta voimakkaana yksilöllisyyden heräämisenä maailmassa olevien vastakkaisuuksien kohtaamisen tai niihin törmäämisen kautta (Dunderfelt 2011, 85). Nuoruusiän sosiaalinen ympäristö ja instituutiot yhdessä nuoren fyysisen- ja psyykkisen kehityksen kanssa nostavat pintaan läpi elämän kestävän jo lapsuudessa alkaneen identiteettikehityksen prosessin. Kehitysprosessin myötä siirtyessään lapsuusiästä nuoruuteen, nuorelle on kehittynyt tunne itsestään ainutlaatuisena yksilönä. Kun tämä kehitys on tapahtunut parhaalla mahdollisella tavalla, nuori on kykeneväinen tekemään koulutukseen, sosiaalisiin suhteisiin ja työhön liittyviä valintoja, jotka ohjaavat hänen elämäänsä. (Lehtinen & Kuusinen 2001, 32.)

2.1 Sosialisaatio

Sosialisaatioprosessi – se, miten ihminen vähitellen kasvaa sosiaalisesti ja yhteiskunnallisesti toimintakykyiseksi, alkaa lapsen syntymästä jatkuen koko ihmisen eliniän. Ihmisen sosiaalinen kehittyminen on niin sanotusti muihin liittymistä, yhteisöön ja yhteiskuntaan integroitumista. Siljanderin (2014, 49) mukaan tähän prosessiin kuuluu myös ihmisen yksilöllinen kehitys; oman minän, identiteetin rakentuminen. Yksilöllistyminen tapahtuu suhteessa läheisiin, yhteisöön ja lopulta yhteiskuntaan. Ihminen oppii ymmärtämään oman sosiaalistumisensa kautta normeja, arvoja ja erilaisia rooleja sisäistämällä merkityksiä tai samaistumalla eli ottamalla ne osaksi omaa toimintaansa. (Hämäläinen & Kurki 1997, 34.) Nivala (2007, 79) määrittelee sosialisaation yksilön kehitysprosessina, jonka myötä hän vähitellen löytää yhteiskunnallisesti hyväksyttävän toiminnan ja elämän raamit.

Kasvatuksen tärkeänä yhteiskunnallisena tehtävänä nähdään yksilön kasvu- ja kehitysprosessiin vaikuttamisen rinnalla kasvatettavan sosiaalistumisen edistäminen. Kasvatus siis ohjaa yksilön kasvua yhteisönsä ja yhteiskunnan toimintakykyiseksi jäseneksi. Yksilöä ohjataan kasvatuksella sellaiseen vuorovaikutukseen ympäristönsä kanssa, jossa hän ei pelkästään sopeudu vallitsevaan olotilaan, vaan vaikuttaa siihen ja on siten kykenevä muuttamaan yhteiskuntaa. Kasvatettava on niin sanotusti keskenkasvuinen, joten kasvattaja ottaa hänestä vastuun, mutta ajan kuluessa luovuttaa vastuuta vähitellen kasvatettavalle itselleen. Kasvatuksen yhtenä tavoitteena on tukea kasvatettavaa selviytymään elämässään itsenäisesti osana ympäröivää yhteiskuntaa. (Siljander 2014, 30–31, 46–50 ja 52–53.)

Sosiaalistumisen rinnalle on yleistynyt elämänkulun käsite, jonka Ulvinen (2011) määrittelee yksilön elämänkulkuna erilaisten merkittävien siirtymien, initiaatioiden, kuten koulun aloittaminen, peruskoulusta toisen asteen koulutukseen siirtyminen jne. kautta. Siirtymävaiheen onnistuessa ihminen on sosiaalistunut ymmärtämään tiettyä kulttuuria ja kasvanut tietyn yhteisön jäseneksi. Yhteiskunnan perussosiaalistajia ovat perhe, koulu ja työelämä. Lapsi ja nuori kiinnittyvät yhteiskuntaan perinteisesti näiden instituutioiden kautta, mutta integrointi yhteiskuntaan ei aina onnistu. Tällöin sosialisatioprosessi ei ole täysin onnistunut. Syrjäytymisvaaraan ajautumisen voidaankin nähdä olevan seurausta juuri tästä.

Perimmäisiä syitä voi pohtia varmasti loputtomiin, mutta ainakin perhe-elämä on nykyaikana jatkuvien muutosten keskellä; perhekokoo on pienentynyt, perhemalli on hajanainen ja sukupolvien välinen luonnollinen yhteys on vähentynyt. Perheen rooli on muuttunut niin, että sen merkitys sosiaalistajana ja myös kasvattajana on heikentynyt ja vastaavasti koulun merkitys on tässä suhteessa korostunut (Ulvinen 2011). Koulu mahdollistaa sille ominaisen koulukulttuurin kautta lapsen ja nuoren koulutuksellisen socialisaation, mikä ohjaa nuorta tekemään ammatillisia valintoja ja sitä kautta sijoittumaan työmarkkinoille – tai sitten ei (Ulvinen 2006).

Alati muuttuvassa maailmassa kulttuurinen ja sisällöllinen tieto, jota vanhemmat ja koulu perinteisesti välittävät, vanhenee nopeasti, mikä on rapauttanut kasvattajien auktoriteettia. Lapset ja nuoret omaksuvat yhä enemmän asioita omien kokemustensa ja tulkintojensa varassa. Lisäksi perinteisten maailmankuvien mureneminen, kulttuurien kirjo ja niiden edustamien arvojen ja normien pirstaleisuus sekä globaalin liikkuvuuden ja vuorovaikutuksen tavanomaistuminen ovat vapauttaneet identiteetin ja oman elämäntavan rakentamista. Median ja markkinoiden luoma illuusio kaikkien saavutettavissa olevista rajattomista mahdollisuuksista luovat paineita itsen löytymiseen. Näiden varsin ristiriitaisten vaikutteiden keskellä nuoret tarvitsevat tukea niin sosiaalisessa kuin persoonallisessa kasvussaan. (Nivala & Ryyänen 2019, 148.)

2.2 Syrjäytymisvaara

Syrjäytyminen on varsin moninainen ja laaja käsite. Etenkin mediassa syrjäytymisen termiä käytetään usein ajattelematta mistä siinä oikeastaan on kysymys. Syrjäytyä voi monella eri yhteiskunnan osa-alueella, eikä syrjäytymistä voida liittää pelkästään johonkin tiettyyn elämäntaiheeseen, vaan se tulisi nähdä yksilön koko elämänsäkaareen liittyvänä prosessina, joka saattaa alkaa jo hyvin varhain. Koulutuksella, työllä, ihmissuhteilla, perhe-elämällä ja vapaa-ajalla on

aina jokin merkitys yksilön elämässä, eikä mitään näistä elämänalueista voida irrottaa toisistaan.

Lämsä (2009b) viittaa syrjäytymisen käsitteellä yksilölliseen moniongelmaisuuteen, tilanteeseen, jossa sosiaaliset ongelmat ovat kasaantuneet samalle yksilölle tai ihmisryhmälle. Käsitteenä syrjäytyminen voi liittyä moniin eri yhteyksiin, kuten sosiaaliseen, taloudelliseen, koulutukselliseen ja työmarkkinoilta syrjäytymiseen (Järvinen & Jahnukainen 2001; Nivala 2008; Ulvinen 2006). Staattisen syrjäytymisen tilan sijaan syrjäytymistä tulee tarkastella ennen muuta vaiheittain etenevänä prosessina, jossa ulkoiset rajoitukset kaventavat yksilön toimintamahdollisuuksia (Siljander & Ulvinen 1996; Lämsä 2009a, 35; Järvinen ja Jahnukainen, 2001). Prosessia voi kuvata yhteiskunnan ydintoimintojen, kuten koulutuksen tai työelämän ulkopuolelle päättymisenä ja sitä seuraavana syvenevänä huono-osaistumisen kierteenä (Nivala & Ryyänen 2019, 171). Ulvinen (2006) huomauttaa, että syrjäytymiseen johtavat tekijät, kuinka suuri riski on syrjäytyä ja millaisesta syrjäytymisestä kulloinkin on kyse, vaativat aina tapauskohtaista arvioimista. Kyse on erilaisten riskitekijöiden esiintymisestä eri yksilöiden ja ihmisryhmien elämässä ja heidän kyvystään hallita näitä riskejä (Lämsä 2009a, 9–10).

Puhuttaessa nuorten syrjäytymisestä, tarkoitetaan tavallisimmin syrjäytymisvaaraa tai syrjäytymisenuhkaa. Lämsän (2009b) mukaan kyse on ennen kaikkea nuorten erilaisiin elämänongelmiin liittyvistä uhkakuvista, jotka saavat aikuiset huolehtimaan, kuinka elämässään sivuraiteille ajautuneille nuorille käy. Takalan (1992, 16) mukaan juuri nuoruus nähdään syrjäytymisherkänä elämänvaiheena siihen liittyvien muutoksineen. Normaalina nuoruusiän kehityksenä pidetään siirtymiä lapsuudesta aikuisuuteen; nuoren siirtymistä peruskoulusta jatkokoulutukseen ja sen jälkeen työelämään kuin myös muuttoa lapsuudenkodista itsenäiseen elämään. Yhteiskunnalliset ja kulttuurilliset muutokset muun muassa nuoruusiän pidentyminen ja nuorten omaksi ikäryhmäkseen vakiintuminen sekä koulutuksen eriytyminen ovat vaikuttaneet nuorten syrjäytymisriskin kasvuun.

Vaikutuksensa on myös sosiaalisen tuen ja kontrollin siirtymisellä perheiltä ja lähiyhteisöiltä yhteiskunnalle. Suurimmassa syrjäytymisvaarassa ovatkin Lämsän mukaan (1999) ne nuoret, joiden omat resurssit ja mahdollisuudet ympäristön tukeen ovat olleet jo alun perin heikkommat kuin muilla. Syrjäytymisen riskialttiutta on omiaan lisäämään edellä mainittujen muutosten lisäksi, ja niiden myötä koventunut kilpailu koulutus- ja työpaikoista (Lämsä 1999). Veivo ja Vilppola (1998) painottavat, että syrjäytymisenuhka ei kulminoidu pelkästään nuoren yksilöllisiin ominaisuuksiin ja kykyihin, vaan myös yhteiskunnallisen toiminnan myötä tarjoutuviin

toimintamahdollisuuksiin. Heidän mukaansa oleellista on osallisuus ja vaikutusmahdollisuudet esimerkiksi koulussa ja sosiaalisissa suhteissa. Tunnetta omasta elämänhallinnasta lisää mahdollisuus vaikuttaa omaan elämään ja ympäröivän yhteiskunnan toimintaan (Veivo & Vilppola 1998).

Lämsä (2009b) mainitsee nuorten syrjäytymisen uhkaksi etenkin kouluongelmat, joiden seurauksena nuoren pelätään jäävän ilman toisen asteen koulutuspaikkaa tai keskeyttävän jo aloittamansa koulutuksen. Kouluongelmat (oppimis- ja sopeutumisvaikeudet) alkavat yleensä jo alaluokilla, mutta kärjistyvät peruskoulun päättövaiheessa. Siirtyminen pois peruskoulusta on syrjäytymiselle otollista aikaa, koska suuria syrjäytymiskäsitteen yhteydessä mainittuja elämänmuutoksia kasaantuu varsin lyhyelle aikavälille. Myös nuoruuteen kuuluva minäkuvan ja maailmasuhteen työstäminen voi tuoda esille aiempia kokemuksia, joita nuoren ei ole ollut mahdollista käsitellä. Koulutukselliseen syrjäytymisvaaraan liittyy elämänhallinnan heikentyminen tai katoaminen, jonka myötä nuori vieraantuu vähitellen sosiaalisesta toiminnasta koulussa. (Ulvinen 2006.) Kun nuorella on ongelmia koulussa, ne eivät yksin omaan, kuten Ulvinen edellä esittää, rajaudu pelkästään oppimisongelmiin, vaan kyseessä on laajemmin elämänhallintaan liittyvät sosiaaliset ongelmat.

Nyky-yhteiskunnassa koulutuksen rooli korostuu yksilön sosiaalisen aseman määrittäjänä. Rinne ja Kivirauma (2003) kuvaavat koulutusta osuvasti toistakymmenvuotiseksi peiliareenaksi, jossa käydään kamppailua tulevaisuudesta ja paikasta työmarkkinoilla. He, kuten myös Hämäläinen (2000, 12) osoittavat, että vähäinen koulutus ja kouluttautumattomuus heikentävät yksilön integroitumista työelämään. Työstä syrjäytyminen voi johtaa syrjäytymiseen myös muilta elämänaloilta. Kaiken kaikkiaan koulutuksella on suuri merkitys nuoren elämässä. Kouluttautumisen epäonnistuessa nuori voi pahimmillaan ajautua yhteiskunnan ulkopuolelle, huono-osaisuuteen tai jopa syrjäytyneeksi.

3 Mitä on sosiaalipedagogiikka?

Sosiaalipedagogiikka on yhteiskuntatieteisiin perustuva sosiaalisen ja pedagogisen yhdistävä kasvatuksellinen oppiala ja toimintatiede, jossa teoria ja käytäntö ovat läheisessä suhteessa toisiinsa. Sosiaalipedagogiikkaa voidaan tarkastella myös ammatillisena toimintana. (Hämäläinen & Kurki 1997, 14; Kurki ym., 2006; Nivala & Ryyänen 2017.) Moninaisuutensa takia sosiaalipedagogiikka olisi luonteva käsittää laajemmin ajattelun ja toiminnan viitekehyksenä, jossa yhdistyvät sosiaalinen ja kasvatuksellinen näkökulma (Hämäläinen 2010; Nivala & Ryyänen 2017). Nivalan ja Ryyänen (2017; 2019, 16–18) mukaan sosiaalinen viittaa muun muassa yhteiskunnalliseen huono-osaisuuteen, ja siihen kytkeytyvään auttamiseen. Kasvatus puolestaan nähdään, kuten Siljanderkin (2014, 28) sitä luonnehtii, tavoitteellisena ja tarkoituksellisena ihmisen persoonallisen kehityksen ja inhimillisen kasvun prosessiin vaikuttavana toimintana. Sosiaalipedagogiikan yhteydessä pedagogiikalla tarkoitetaan oppia kasvatuksesta. Riippumatta siitä miten sosiaalinen käsitteenä kulloinkin määritellään tai mitä kulloisessakin sosiaalipedagogiikan tulkinnassa painotetaan, voidaan Hämäläisen (2010) mukaan yleisesti ajatella, että sosiaalipedagogiikassa on kyse ”sosiaaliin tarkoitusperiin pohjautuvasta pedagogisesta työstä, pedagogisesta näkökulmasta tapahtuvasta sosiaalisesta auttamisesta.”

Siljander (2014, 52–53) on määritellyt kasvatuksen tehtäviksi sivistys-, sosialisatio- ja identiteettitehtävän. Myös sosiaalipedagogisesti ymmärrettynä kasvatuksen tavoitteet voidaan eritellä samaisen kolmijaon sivistys, sosialisatio ja personalisaatio mukaan (Nivala 2008, 27; Nivala & Ryyänen 2019, 14 ja 18). Sosiaalipedagogiikan tehtävänä on jäsentää ja toteuttaa sosiaalista kasvatusta, joka helpottaa ihmisen kasvamista yhteisönsä ja yhteiskunnan jäseneksi. Tämän ohella sosiaalipedagogiikan erityiseksi tehtäväksi on määritelty huono-osaisten ja syrjäytyneiden tukeminen kokonaisvaltaisesti siten, että he oppisivat vähitellen ottamaan vastuuta omasta hyvinvoinnistaan ja löytämään sen kautta keinoja parantaa omaa elämäänsä. (Kurki 2002; Kurki ym., 2006, 9.) Sosiaalipedagogiikan lähtökohtana on sosiaalieettinen pyrkimys parempaan elämään. Yleisluontoiseksi tavoitteeksi voidaan siis tiivistää yksilön tukeminen hänen eri elämänvaiheissaan kasvatuksen keinoin siten, että hän löytäisi oma paikkansa yhteiskunnassa ja tulisi yhteiskunnan toimintakykyiseksi jäseneksi. (Hämäläinen & Kurki 1997, 14, 177 ja 188; Kurki 2002; Nivala & Ryyänen 2019, 16 ja 29.)

3.1 Sosiaalipedagogiikka käsitteenä

Sosiaalipedagogiikasta ei ole olemassa yhtä yhteistä tulkintaa. Kyseessä on pikemminkin eri aatesuuntiin kytkeytyvästä, sisäisesti jännitteisestä ajattelu- ja teoriaperinteestä (Hämäläinen 2010). Yhtenäisen ymmärryksen puute koetaan usein rasisiteena, mutta Nivala ja Ryyänen (2019, 22) näkevät suuntausten moninaisuuden luonnollisena, muillekin ihmis- ja yhteiskuntatieteille ominaisena piirteenä. Sosiaalipedagogiikkaa voidaan hahmottaa institutionaalisena järjestelmänä, tiettyinä toimintaperiaatteina tai tietynlaisena ajattelutapana. Hämäläisen (2000, 16) ohella monet muut, kuten Kurki, Nivala ja Sipilä-Lähdekorpi (2009, 9) sekä Nivala ja Ryyänen (2019, 15) tarkoittavat sosiaalipedagogiikan käsitteellä ajattelu- ja keskusteluperinnettä sekä tieteenalaa, oppiainetta ja ammatillista orientaatiota. Hämäläinen (1996, 315) muistuttaa, että sosiaalipedagogiikalla on omat juurensa itsenäisenä tieteenalana, vaikka se osittain pohjautuu lähialojen kuten kasvatustieteiden ja yhteiskuntatieteiden teorioihin. Sillä on omat kysymyksenasettelunsa ja perusperiaatteensa, mutta se voidaan liittää myös yleiseen pedagogiikkaan yhteisten käsitteiden ja teemojen vuoksi.

Sosiaalipedagogista ajattelua ja toimintaa leimaa vahvasti kansallinen luonne. Useissa eri kulttuurialueellisissa perinteissä on omat tulkintapainotuksensa. Teoreettisesti selkeimmin näistä erottuvat saksalainen ja romaaninen kieli- ja kulttuuriperinne. (Hämäläinen & Kurki 1997, 5 ja 10; Hämäläinen 2005; Nivala & Ryyänen 2019, 22–23). Romaanisen perinteen piirissä korostuu kansalaiskasvatus, kun taas saksalainen perinne keskittyy enemmän huono-osaisuuden pedagogiseen ehkäisyyn ja lievittämiseen. Myös kulttuuriperinteen sisällä eri sosiaalipedagogiset ajattelijat ovat antaneet käsitteelle omat tulkintansa. (Hämäläinen 2007; Kurki 2002.) Hämäläinen (2015) huomauttaa, että tästä huolimatta kaikkia tulkintoja yhdistää ajatus sosiaali- ja kasvatuskysymysten yhteen liittämistä sekä kiinnostus sosiaalisten ongelmien lievittämiseen kasvatuksen avulla. On myös muistettava, että eri tulkinnat eivät ole toisiaan poissulkevia, eivätkä toinen toistaan oikeampia, vaan yhdessä ne luovat sosiaalipedagogiikan tehtävistä ja luonteesta monipuolisen kuvan. Niin teorian tarkastelussa kuin käytännön toiminnassa ne nivoutuvat usein yhteen. (Nivala & Ryyänen 2019, 57.)

Sosiaalipedagogiikan määrittelyt elävät ajan ja yhteiskunnan muutosten myötä (Kurki et al., 2006, 9). Hämäläinen ja Kurki sekä Nivala ja Ryyänen (Hämäläinen 1996, 13; 2007; Hämäläinen & Kurki 1997, 13–14; Nivala & Ryyänen 2019, 22) toteavat, että määrittelyihin ovat vaikuttamassa kulloinkin vallitseva yhteiskunnallinen todellisuus poliittisine ja aatteellisine il-

miöineen. He katsovat myös, että erilaisilla ihmis- ja moraali- sekä tiedekäsityksillä on vaikutuksensa. Hämäläinen (1999, 12) ja Nivala ja Ryytänen (2019, 76) kuitenkin tähdentävät, että toiminta ja ajattelu eivät voi olla vain kannanotto vallitseviin yhteiskunnallisiin ilmiöihin, vaan tavoitteena on tehokas parempaan tulevaisuuteen pyrkivä pedagoginen vaikuttaminen. Hämäläisen ja Kurjen (1997) teoksessaan Sosiaalipedagogiikka esittämä näkemys sosiaalipedagogiikasta jatkuvasti kehittymään pyrkivänä ajattelu- ja toimintatapana on samansuuntainen. Heidän näkemyksessään korostuu ajatus, ettei sosiaalipedagogiikan määrittelykään voi pysähtyä, vaan sen on alati heijasteltava ympärillä tapahtuvia sosiaalisia muutoksia ja reagoitava niihin (Hämäläinen & Kurki 1997, 31).

Sosiaalipedagogiikan pyrkimyksenä on selittää ja ymmärtää kasvatustoimintaa sekä sen ehtoja, kuin myös hahmotella sen suuntaa ja päämääriä ja kehittää kasvatuksen käytäntöjä (Nivala & Ryytänen 2017). Kurki (2002) muistuttaa, että vaikka sosiaalipedagogiikka on normatiivista, arvoihin pohjautuvaa sosiaaliin ongelmiin suuntautuvaa ajattelua ja toimintaa, sen tarkoituksena ei kuitenkaan ole sääntöjen ja rangaistusten asettaminen. Oleellista sen sijaan on, että sosiaalisen ja pedagogisen yhdistävän ajattelun ja toiminnan perustana on sosiaalieettinen lähestymistapa. Yhteisestä lähtökohdasta huolimatta jokaisella sosiaalipedagogisella toimijalla on oma käsityksensä ihmisen kasvatuksesta, sosiaalisista ongelmista ja niiden ratkaisemisesta. Ratkaisutapaa määrittävät kulloinkin kyseessä olevan toimijan tai tieteilijän perusperiaatteet ja tieteenteoreettiset näkökulmat (Kurki 2002). Nivala ja Ryytänen (2019, 70) jäsentävät saksalaisen teoriaperinteen suuntauksat kolmeen päänäkökulmaan; empiiris-analyyttinen, hermeneuttinen ja kriittis-emansipatorinen.

Empiiris-analyyttisen näkemyksen mukaan kasvatuksellinen toiminta on teknologista, normaaliuteen pyrkivää, eikä siinä tavoitella parempaa yhteiskuntaa ja maailmaa, vaan pyritään säilyttämään vallitseva olotila. Kasvatustoiminnan avulla pyritään korjaamaan epäonnistunutta sotalisaatiota diagnosoimalla ja kontrolloimalla epäonnistuneita yksilöitä pyrkimyksenä integroida heidät yhteiskuntaan. (Kurki 2002; Nivala & Ryytänen 2019, 73–74 ja 84.) Hermeneuttisen suuntauksen mukaisesti todellisuuden, pedagogisen arjen tulkitseminen on kasvatuksellisten ilmiöiden yhteydessä tärkeää. Kasvatustapahtumat ovat subjektiivisia ja merkitykset kulttuurisia ihmisistä itsestään löydettävissä olevia. (Kurki 2002.) Keskeistä suuntauksessa ovat käytäntö ja kasvatussuhde, ja sosiaalinen kasvatusta nähdäänkin dialogisena vuorovaikutuksellisenä prosessina. Kasvatuksellinen käytäntö on perusolemukseltaan vapauttavaa. (Nivala &

Ryynänen 2019, 71–72.) Tässä suuntauksessa käytäntö ja teoria ovat kiinteässä yhteydessä toisiinsa. Toiminta voidaan tiivistää käytännölliseksi, tulkitseväksi ja ymmärtämään pyrkiväksi. (Kurki 2002.)

Kriittis-emansipatorinen ajattelu kritisoi sosiaalisten ongelmien psykologisointia ja korostaa ongelmien yhteiskunnallista luonnetta. Kiinnostus kohdistuu yksilön ja yhteiskunnan väliseen suhteeseen. Suuntaus pyrkii yhteiskunnan inhimillistämiseen puuttumalla ihmisiä eriarvoista-viin epäkohtiin. Sosiaalipedagogista toimintaa ohjaavat yhteiskunnallinen oikeudenmukaisuus ja ihmisten yhdenvertaisuus. (Nivala & Ryynänen 2019, 74–76.) Nivala ja Ryynänen (2019, 84 ja 339) toteavat, että suomalaisen sosiaalipedagogiikan nykytulkinnoissa sen perusolemuksessa yhdistyy kahden eri suuntauksen elementtejä; kriittisyys sekä pyrkimys ymmärtämiseen, jolloin voidaan puhua hermeneuttis-kriittisestä suuntauksesta.

Hämäläinen ja Kurki (1997) pitävätkin hermeneuttista ja kriittistä lähestymistapaa sosiaalipe-dagogiikan luonteeseen sopivimpina. Näiden mukaan liikkeelle lähdetään yksilöllisestä koke-muksesta ja sen merkityksestä, ja sitä kautta siirrytään pohtimaan asiaa yhteisön näkökulmasta. Hermeneuttisen lähestymistavan avulla pyritään sitoutumaan yhä vahvemmin kriittisen näkö-kulman mukaiseen laadullista muutosta tavoittelevaan toimintaan. (Kurki ym., 2006, 75; Hä-mäläinen & Kurki 1997, 40–43.) Kriittiseen hermeneutiikkaan sisältyy emansipaatiopyrkimys, eli pyrkimys riippumattomuuteen, siten että holhouksen sijaan ihmisiä autetaan toimimaan oman elämänsä subjekteina (Hämäläinen 2010).

Kuten edellä todettiin, sosiaalipedagogiikan käsite on monimerkityksinen ja sillä on monia käyttöyhteyksiä. Hämäläisen (1999, 95; 2007) mielestä monimuotoisuus on yhtäältä rikkaus, mutta toisaalta se heikentää sosiaalipedagogiikan kehittämistä niin tieteenä, koulutusalan kuin yhteiskunnan toimintajärjestelmänäkin. Käsitteen moninaisuuden ymmärtämisen kannalta hän pitää tärkeänä sosiaalipedagogiikan eri perinteiden tuntemusta. Eri traditioilla on omat vahvat ja heikot puolensa ja vaikka jokaisella on oma historiansa, ne ovat yleensä syntyneet ja muo-toutuneet keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Nivala ja Ryynänen (2019, 337) ovat samaa mieltä, mutta lisäksi tähdentävät sosiaalipedagogiikan ”hengen” tavoittamista; mikä tekee ajat-telusta ja toiminnasta sosiaalipedagogista ja minkä ympärille eri tulkinnat ja suuntaukset raken-tuvat. Avaan sosiaalipedagogiikan ydintä käytännössä sen erityisen tehtävän näkökulmasta so-siaalipedagogista toimintaa ja työtä koskevista luvuista.

3.2 Sosiaalipedagogiikan historiaa

Sosiaalipedagogiikan oppihistorian synty voidaan joidenkin näkemysten mukaan paikantaa jo Platonin ja Aristoteleen aikaan. Nämä antiikin ajan filosofit oivalsivat kasvatuksen yhteiskunnallisen ja poliittisen merkityksen. (Hämäläinen 1999, 39; Nivala & Ryyänen 2019, 33.) Pedagogisista pohdinnoistaan huolimatta he eivät käsitelleet huono-osaisuutta. Hämäläinen (1999; 2005) korostaakin, ettei yksin kasvatuksen yhteiskunnallisen merkityksen oivaltaminen vielä tarkoittanut sosiaalipedagogista ajattelua. Hän mainitsee, että vasta yhteiskunnallisten ongelmien paikantaminen osin ihmisen itsensä aiheuttamiksi ja myös sen ymmärtäminen, että epäkohtiin on mahdollista vaikuttaa ja löytää ratkaisuja, voidaan katsoa sosiaalipedagogisen ajattelun ja toiminnan synnyksi (Hämäläinen (1999, 39; 2005). Myös Kurki (2002) painottaa artikkelissaan, ettei sosiaalipedagogiikka ole mikään uusi asia. Hän mainitsee sosiaalipedagogiikan klassikoina muun muassa kasvatustieteen teoreetikot Rousseau, Pestalozzin ja Deweyn, jotka ovat olleet "kasvatustieteen optimisteja" uskoessaan kokemuksen, osallistumisen ja tekemisen merkitykseen, sekä pohtineet kukin tahoillaan kasvatuksen niin eettisiä kuin normatiivisia sisältöjä.

Sosiaalipedagogiikan käsite syntyi 1840-luvun Saksassa, josta se on levinnyt useisiin Euroopan maihin. Sosiaalipedagogiikan käsitteeseen ja teoriaan liittyvä ajattelu ja toiminta saivat alkunsa jo aiemmin yhteiskunnan teollistumisen ja modernisoitumisen myötä. Näiden muutosten vaikutuksesta perinteinen sosiaalinen järjestelmä rapautui ja kaivattiin keinoja, joilla kyettäisiin hallitsemaan aiheutuneita uudenlaisia sosiaalisia ongelmia. (Hämäläinen 2005; Hämäläinen 2007; Nivala & Ryyänen 2019, 33–34.)

Yhteiskunnan modernisoituminen vaikeutti perheen ja koulun edellytyksiä toteuttaa perinteistä kasvatustehtäväänsä. Ratkaisuksi luotiin kodin ja koulun ulkopuolisia kasvatusinstituutioita. Sosiaalipedagogisten instituutioiden perustaminen koulun rinnalle mahdollisti koulun keskittymisen opetukseen, muiden tahojen huolehtiessa hankalista oppilaista. Tämä johti sosiaalipedagogiikan yleispedagogisen merkityksen muuttumiseen. Sosiaalipedagogiikka alettiin nähdä yhteiskunnallisena kasvatuksena, joka korvasi ja täydensi koti- ja koulukasvatusta. (Hämäläinen & Kurki 1997, 79–80.) Nykyään sosiaalipedagogiikkaa sovelletaan myös formaalin kasvatuksen, kuten varhaiskasvatuksen ja eri kouluasteiden piirissä (Nivala & Ryyänen 2019, 236). Hämäläinen (2005) huomauttaa, että institutionaalisten luonnehdintojen sijaan tulisi keskittyä

sosiaalipedagogisen ajattelun ja toiminnan sisältöön. Näin on mahdollista nähdä sosiaalipedagogiikka koko ihmisen elämänkulun käsittävänä kaikkea yhteiskunnallista kasvatusta koskevana ajatteluna ja toimintana.

Sosiaalipedagogiikan tunnusmerkkejä oli näkyvissä jo 1800-luvun Suomessa. Tuolloin esimerkiksi nuorisoseuraliikkeen muodossa tarjottiin persoonallisen ja sosiaalisen kehittymisen mahdollisuuksia ja pyrittiin sosiaalisten ongelmien ja huono-osaisuuden ehkäisemiseen ja lievittämiseen. (Hämäläinen 1999, 45–46; Nivala 2008, 25.) Professori Matti Koskenniemi (1952) esitti teoksessaan ”Sosiaalinen kasvatusta koulussa” teorian sosiaalisesta kasvatuksesta liittyen vuorovaikutukseen opetuksessa ja koululuokassa. Häntä voidaan pitää varhaisena sosiaalipedagogisena ajattelijana, vaikka hänen sosiaalipsykologiset näkemyksensä eroavatkin nykyisestä sosiaalipedagogiikan tulkinnasta.

Nivala (2008, 24) muistuttaa, että sosiaalipedagogiseksi luokiteltavaa käytännön toimintaa on olemassa siitä huolimatta, että itse käsitettä ei varsinaisesti siihen yhdistettäisikään. Nivala ja Ryyänen (2019) ovat samaa mieltä ja toteavat myös, että teoriaperinteen puuttumisen vuoksi sosiaalipedagogiikka on vakiintunut Suomessa varsin hitaasti. Myös yhteisen kielen puuttuminen ja sen myötä tieteellisen keskustelun rajautuminen tietyille kielialueille on vaikeuttanut alan juurtumista. Meillä sosiaalipedagogiikkaa onkin kehitetty tieteenä ja oppialana vasta 1990-luvulta lähtien (Nivala ja Ryyänen 2019, 22–23). Saksalaiseen suuntaukseen liittyvän teoreettisen keskustelun Suomeen tuojana ja teoriaperinteen vakiinnuttajana pidetään professori Juha Hämäläistä.

Hämäläinen (2005; 2015) vertaa nykyaikaa sosiaalipedagogiikan syntyaikoihin toteamalla, että myös moderni yhteiskunta kamppailee sosiaalsiin rakenteisiin liittyvien muutosten keskellä. Uudenlaiset sosiaaliset haasteet kaipaavat ratkaisuja. Huipputeknologinen tietoyhteiskunta monimutkaisuudessaan aiheuttaa mm. sosiaalista syrjäytymistä. Ihmisillä on yhä enemmän ongelmia ammatillisten odotusten täyttämisessä ja elämänhallinnassa. Näihin uusiin hädän ilmenemismuotoihin voidaan hakea helpotusta sosiaalipedagogisista teorioista ja toiminnasta.

3.3 Sosiaalipedagoginen toiminta

Kaikella sosiaalipedagogisella toiminnalla on yhteinen ydin; se on kasvattamista niin yhteisöä varten, kuin yhteisössä, että yhdessä yhteisön kanssa ilman, että yksilö ainutlaatuisena persoonana unohtuisi. Toiminnassa keskeistä on pyrkimys muutokseen ”transformaatioon”, kuten

Hämäläinen ja Kurki (1997, 35–36) sen kuvaavasti määrittelevät, ihmisten ja yhteisöjen elämänlaadun parantamiseen. Syrjäytymisen ehkäisemisen ja lievittämisen näkökulmasta sosiaalipedagoginen toiminta on ihmisten auttamista heidän arkielämänsä elämänhallinnan nostamiseksi yhä korkeammalle tasolle.

Sosiaalipedagogisessa tarkastelussa sosiaaliset ongelmat nähdään konflikteina, jotka liittyvät yksilön ja yhteisön välisiin suhteisiin ja niissä tapahtuviin muutoksiin, joista syrjäytyminenkin saattaa juontaa juurensa. Toimintatieteenä sosiaalipedagogiikka sopii luontaisesti käytännön työn ajattelutavaksi, koska se ei tyydy ainoastaan kuvailemaan todellisuutta, vaan pyrkii muuttamaan asioita toimintatapoja kehittämällä. (Nivala & Ryyänen 2017.) Sosiaalipedagoginen toiminta pohjautuu tiettyyn arvoperustaan, jossa painottuvat tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus sekä ihmisarvon periaatteet (Hämäläinen 2015; Nivala & Ryyänen 2019, 27). Tähän perustaan pohjautuvalla kasvatuksellisella työotteella halutaan lievittää ja ehkäistä ihmisten ongelmia edesauttamalla heidän voimavarojensa vahvistumista sekä vaikuttamalla vallitseviin olosuhteisiin (Nivala & Ryyänen 2017; 2019, 27). Nivalan ja Ryyänen (2019, 18–19) sekä Hämäläisen (2015) mukaan toiminnassa on aina kyse kasvun tukemisesta, kasvamaan saattamisesta; yksilön persoonallisen kehityksen ja sivistysprosessin sekä sosiaalisen kasvun tukemisesta. Sosiaalipedagogisessa toiminnassa pedagogiset menetelmät määrittyvät niin omasta teoriasta käsin, kuin myös arvioiden yleisen kasvatustieteen metodien sovellettavuutta.

Saksalaisen perinteen mukaan sosiaalipedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa painotetaan teorian ja käytännön vuorovaikutusta (Hämäläinen 2000, 11–16). Henkitieteellistä ja etenkin hermeneuttista kasvatustieteen oppia voidaan pitää juuri saksalaisen teoriaperinteen mukaisen sosiaalipedagogisen ajattelun ja toiminnan tieteenteoreettisena perustana (Hämäläinen 2010; 2015). Sosiaalipedagoginen hermeneuttinen perinne korostaa teorian ja käytännön riippuvuutta ja yhteyttä ja näkee auttamisessa tärkeänä ihmisten elämäntodellisuuksien ymmärtämisen heidän elämänhistorioistaan käsin. Sosiaalipedagogisessa työssä painotetaan ihmisten ymmärtävää kohtaamista, minkä kautta heitä voidaan auttaa ymmärtämään omaa elämäntilannettaan ja mahdollisuuksiaan kehittää itseään ja vaikuttaa elämäntilanteeseensa. (Hämäläinen 1999, 67–69; Hämäläinen 2015; Nivala & Ryyänen 2019, 197.)

Nivala ja Ryyänen (2019) muistuttavat, että nykynäkemyksen mukaan sosiaalipedagogiikan luonteeseen liitetään ymmärtämispyrkimysten ohella myös kriittisyys. Pyritään hyvinvoinnin tukemisen, pahoinvoinnin ehkäisemisen ja lievittämisen lisäksi kyseenalaistamaan ja tuomaan esiin eriarvoisuutta (Nivala & Ryyänen 2019, 84 ja 230–231). Nykyisin sosiaalipedagogiikan

vallitseville tulkinnoille onkin yhteistä jonkinasteinen yhteiskuntakriittisyys niin teoriassa kuin käytännössä, mikä tarkoittaa sekä yhteiskunnan muutostarpeiden osoittamista että muuttamiseen pyrkivää toimintaa (Nivala & Ryyänen 2017). Yhdistän tämän sosiaalipedagogiikan yleisen parempaan elämään ja maailmaan pyrkimis- sekä emansipaatiotavoitteen pedagogisen toiminnan teorian osa-alueeseen kulttuurinen representaatio.

Hämäläinen sekä Hämäläinen ja Eriksson (1999, 59–60, 65 ja 67; 2010; Hämäläinen & Eriksson 2016) korostavat, että puhuttaessa sosiaalipedagogisesta toiminnasta on syytä huomioida kyseessä olevan pikemminkin sosiaalipedagogisen suuntautumisen, kuin määrätynlaisten työmuotojen tai metodien. Hämäläinen puhuu sosiaalipedagogisen tietotaidon käyttämisestä. Esimerkiksi nuorten kanssa toimittaessa on kyse välittömästä vuorovaikutuksesta, nuoren ymmärtämisestä ja empatiasta. Ihmissuhdetyö vaatii tiettyä herkkyyttä ja liika menetelmällisyys saattaisi olla haitaksi. Tämän lisäksi Hämäläinen ja Eriksson (2016) tähdentävät kasvatustilanteiden ja tarpeiden kontekstisidonnaisuutta.

Sosiaalipedagogisesti orientoituminen tarkoittaa sitä, että mielletään ihmisten integraatio- ja muut sosiaaliset ongelmat pedagogisesta näkökulmasta ja pyritään löytämään niihin pedagogisia ratkaisuja. Tämä näkökulma on tarpeen erityisesti silloin, kun ihmisten on vaikea hahmottaa paikkaansa yhteiskunnassa ja heillä on hankaluuksia hallita omaa elämäänsä. (Nivala 2007; Mönkkönen ym., 1999, 7). Nivala ja Ryyänen (2019) tarkentavat käytännön toiminnan sosiaalipedagogisuuden rakentumista. Sosiaalipedagoginen työote vaatii toimijan henkilökohtaista sitoutumista ajattelun taustalla oleviin arvoihin ja tavoitteisiin. Toimintaa voidaan nimittää sosiaalipedagogiseksi, kun se tukeutuu sosiaalipedagogiseen teoriaperinteeseen pohjautuvaan ajatteluun ja työotteeseen. Tämän näkemyksen pohjalta he määrittelevät sosiaalipedagogista työtä seuraavien ominaispiirteiden kautta; ihmiset kohtaavaa ja osallistavaa, yhteisöllistä, toiminnallista, teoriaan pohjautuvaa reflektiivistä ja yksilöt yhteisön ja yhteiskunnan jäsenenä näkevää toimintaa (Nivala & Ryyänen 2019, 183–185 ja 228–229).

Eroaako sosiaalipedagogiikka sosiaalityöstä? Sosiaalipedagoginen työ on ihmiskeskeistä, vuorovaikutukseen perustuvaa, ihmisten arjessa tapahtuvaa toimintaa, jossa keskeistä on yksilön persoonallisuuden ja persoonan kasvun ja yhteiskuntaan integroitumisen varmistaminen. Perinteistä sosiaalityötä puolestaan on pidetty byrokraattisena, lainsäädäntö- ja järjestelmäkeskeisenä sosiaalisen turvallisuuden takaamiseen pyrkivänä toimintana. Toisin kuin sosiaalipedagogiikan, sen päämääränä ei ole niinkään ollut ihmisten tukeminen ja aktivoiminen omien ongelmien ratkaisemiseen. (Hämäläinen 1999, 61; 2000, 12.)

Nivala ja Ryynänen (2019) muistuttavat, että myös sosiaalisen työn tavoitteena on lievittää ja vähentää huono-osaisuutta ja eriarvoisuutta. Vaikka molempiin sisältyy ajatus asiakkaan kohtaamisesta ja voimaannuttamisesta, kaikki sosiaalityö ei ole sisällöltään ja tarkoitukseltaan pedagogista. Silloin kun ongelmiin haetaan ratkaisuja kasvun ja kasvatuksen näkökulmista ja erityinen tuki pohjautuu kasvatuksellisiin keinoihin, sosiaalityö on sosiaalipedagogista (Nivala & Ryynänen 2019, 265). Suomessa sosiaalipedagogiikkaa ei ole kehitelty omana ammattialanaan, vaan sosiaalityötä tekevät voivat työssään tukeutua sosiaalipedagogiseen ajatteluun (Hämäläinen & Eriksson 2016; Nivala & Ryynänen 2019, 192 ja 265).

Nivala ja Ryynänen (2019) kuitenkin myöntävät, että tiukat hallinnolliset raamit ja juridiset ehdot saattavat rajoittaa tuen tarjoamista vaikeissa elämäntilanteissa oleville ihmisille. Tästä huolimatta sosiaalityön eri alueilla on mahdollista soveltaa sosiaalipedagogisia periaatteita. Muodollisemmin säädellyn sosiaalisen työn parissa, kuten lastensuojelussa tai sosiaalitoimistossa sosiaalipedagogisten periaatteiden toteutuminen voi olla vaikeaa, koska siihen vaaditaan koko organisaation tietoista sitoutumista. Vähemmän säädellyn nonformaalin sosiaalisen työn ympäristöt, kuten nuorisotyö on sosiaalipedagogiselle ajattelulle luontaisempaa. (Nivala & Ryynänen 2019, 232 ja 265–267.)

Myöskään Hämäläinen (2019, 27–30) ei aseta selkeää rajaa sosiaalityön ja sosiaalipedagogisen työn välille. Sen sijaan hän toteaa, että sosiaalisen hyvinvoinnin ja kasvatuksen läheinen suhde toisiinsa tarjoaa hyvän perustan sosiaalipedagogiikan kehittämiseksi nimenomaan sosiaaliset ja pedagogiset aikomukset ja intressit yhdistävänä käsitteenä. Nivala ja Ryynänen (2019, 231–232) painottavat, että erilaisissa toimintaympäristöissä tehtävä sosiaalipedagoginen työ on aina sekä kasvatuksellista että sosiaalista. Sosiaalipedagogiikan yleisen tehtävän, sosiaalisen kasvun ja yhteiselämän tukemisessa painottuu toiminnan kasvatuksellisuus. Tällöin työtä tehdään yleisimmin kasvatusinstituutioissa ja -ympäristöissä, kuten kouluissa, oppilaitoksissa ja kansalaiskasvatuksen alueella. Kun tavoitteena on huono-osaisuuden pedagoginen kohtaaminen, ennaltaehkäisy ja lievittäminen, työ keskittyy sosiaalialan ympäristöihin, kuten sosiaalityö, lastensuojelu, mielenterveys-, päihde- ja monimuotoinen nuorisotyö. Nivala ja Ryynänen (2019, 231–232) korostavat, että jaottelu ei etenkään käytännön työssä ole näin ehdoton. Modernin sosiaalipedagogiikan näkökulmasta myös muodollista- ja ei muodollista kasvatustyötä tulisi tarkastella yhdessä (Kurki ym., 2006, 92 ja 95).

Sosiaalipedagogiikka ei ole perinteisesti kuulunut varsinaisten koulutusinstituutioiden pariin, vaan se on ymmärretty lähinnä näiden ulkopuolella tapahtuvana työnä. Nykypäivänä sosiaalipedagoginen ajattelu ja toiminta ovat saaneet jalansijaa myös koulussa. Erityisen tehtävänsä näkökulmasta sitä on hyödynnetty kouluyhteisön sosiaalisten ongelmatilanteiden, esimerkiksi kiusaamisen ehkäisemisessä ja ratkomisessa. Tässä työssä oppilashuoltotyöllä on merkittävä rooli ja kaikki tähän työhön osallistuvat, niin opettajat, opinto-ohjaajat, kouluterveydenhoitajat kuin kuraattoritkin voivat työskennellä sosiaalipedagogisella työotteella. (Nivala & Ryyänen 2019, 235–236, 239 ja 243.) Lähdeaineiston perusteella voidaan todeta, ettei sosiaalipedagogiikka ole vielä vakiinnuttanut asemaansa koulun piirissä. Monimuotoisen nuorisotyön pariin se on sitä vastoin juurtunut.

Sosiaalipedagoginen toiminta on yhteiskunnan muutosten myötä muuttanut muotoaan. Hämäläinen (1999, 56–57) viittaa sosiaalipedagogisen toiminnan kehittymisestä kirjoittaessaan Madseniin, jonka mukaan toiminnan korjaava luonne muuttui 1970 –luvulla ennaltaehkäiseväksi. Tällöin myös laitoskeskeisestä ammatillisesta toiminnasta siirryttiin ihmisten kohtaamiseen heidän arjessaan, ja asiakas - asiantuntija - malli vaihtui yhdessä tekemiseksi. Aiemmin ihmisiä pyrittiin normalisoimaan sopeuttamalla tai passivoimalla, mutta 1980 - luvulta lähtien toiminnassa on korostunut ihmisten aktivoiminen ja osallistaminen. Sen sijaan, että ihmisiä pyrittiin sopeuttamaan, on siirrytty yksilön sosiaalisen kasvun tukemiseen (Nivala 2007).

Nivala ja Ryyänen (2019) väittävät, että yhä edelleen törmätään sellaiseen toimintaan, jolla pyritään muokkaamaan yksilön näkemyksiä ja käyttäytymistä, normalisoimaan ja sopeuttamaan häntä vallitsevaan yhteiskuntaan. He perustelevat tähän ajautumista toimintaan kohdistuvilla tehokkuus- talous- ja muilla ulkoisilla vaateilla, jolloin toiminnan päämääräksi kiteytyy tavoitteiden saavuttaminen. He toteavat, että tuolloin sosiaalipedagogiikan tulkinta jää varsin kapeaksi. Yhteiskunnallinen tilanne nähdään kyllin hyvänä, jolloin toiminta typistyy pelkästään pedagogiseen alueeseen eli kohdistuu yksilöön unohtaen muut sosiaalipedagogiikan työskentelytasot, yhteisön ja yhteiskunnan (Nivala & Ryyänen 2019, 85 ja 225–226). Hämäläinen (2015) jakaa heidän huolensa. Ihmisen ja yhteiskunnan välisiä toimintahäiriöitä ei hänen mielestään pitäisi mieltää yksilöiden puutteina tai poikkeamina, jotka on korjattava pedagogisin menetelmin. Sen sijaan tulisi muistaa myös sosiaalipedagogiikalle tunnusomainen sosiaalinen kritiikki, eli tarkastella yhteiskunnan hyvinvointia heikentäviä rakenteita ja mekanismeja ja pyrkiä muuttamaan niitä.

Sosiaalipedagoginen työ jakautuu yksilön ja yhteisön tasolla tapahtuvaan toimintaan, mikä voi olla muun muassa yksilökeskeistä ohjausta ja neuvontaa, ryhmässä tapahtuvaa pedagogista vaikuttamista, yhteisöissä toimimista ja niiden kasvatuspotentiaalin hyödyntämistä sekä ihmisten poliittiseen toimintaan aktivoimista. Näiden lisäksi myös kulttuurisen vaikuttamisen kautta pyritään ehkäisemään ja lieventämään sosiaalisia ongelmia, vahvistamaan yhteiskunnallista identiteettiä, edistämään osallisuutta ja osallistumista sekä tukemaan ihmisten subjektiutta ja elämänhallintaa. (Hämäläinen 1999, 60 ja 66–68.) Perimmäisenä ajatuksena on auttaa ihmistä oivaltamaan ja hyödyntämään omia mahdollisuuksiaan vaikuttaa omaan hyvinvointiinsa ja elämänkulkuunsa (Nivala & Ryyänen 2019, 197). Hämäläinen (2005) korostaa sitä, että pyritään tarjoamaan sellaista apua, josta ihminen ei tule riippuvaiseksi.

Samansuuntaisia ajatuksia esittää Väisänen (1999) arvioidessaan nyky-yhteiskunnan moniarvoisuuden- ja monimuotoisuuden, sattumanvaraisuuden ja nopean kehittymisen myötä tarvittavan etenkin sellaista sosiaalipedagogista toimintaa, jonka päämääränä on yksilön psyykkisen ja sosiaalisen toimintakyvyn tukeminen. Hän tarkoittaa toimintakyvyllä yksilön kykyä käyttää voimavarojaan omassa arjessaan ja toimimaan vuorovaikutuksessa yhdessä muiden kanssa hyvinvointinsa edistämiseksi. Myös tietoisuus omasta itsestään ja elämänsä kulusta on toimintakykyisyyttä. Muuttuvassa yhteiskunnassa tarvitaankin toimintoja, joiden avulla on mahdollista parantaa ihmisten mahdollisuuksia toimia oman elämänsä subjekteina. Väisänen tuo esille, että tukemalla elämänhallinnan mahdollisuuksia myös yhteiskunnallisen integraation ja syrjäytymisen ehkäiseminen mahdollistuvat. Päämääränä on ihmisten auttaminen itsepuun. (Mönkkönen ym., 1999, 15.)

Sosiaalipedagogisessa työssä korostuvat seuraavat periaatteet; toiminnallisuus, yhteisöllisyys, elämyksellisyys ja luovuus. Tosin monenlaisia painotuksia voi olla riippuen kulloisestakin tilanteesta. Ihmiset pyritään kohtaamaan keskustelussa, toiminnassa sekä yhteisössä siten, että työssä painottuu vuorovaikutus. Juuri tämän vuorovaikutuksen laadusta riippuu, millaista yksilön persoonallisuuden kehitystä ja oppimista kulloinkin tapahtuu. (Hämäläinen 1999, 66–68; Nivala & Ryyänen 2019, 191). Hämäläinen (1999, 72–73) kirjoittaakin, että sosiaalipedagoginen työ on mitä suurimmassa määrin keskustelutyötä; ihmisten identiteetin rakentamiseen ja heidän elämänhistorioidensa reflektointiin painottuvaa keskustelua. Ihmisten kokemukset ongelmista ovat yksilöllisiä ja ongelmat ilmenevät monella eri tavalla. Mitään yleisiä ratkaisuja ei sosiaalipedagogisessa työssä pystytä ongelmiin tarjoamaan, vaan edellä mainittuja periaatteita sovelletaan aina tapauskohtaisesti (Hämäläinen 1999, 77). Sosiaalipedagogisessa toiminnassa ja työssä korostuvat siis yksilön omien voimavarojen esiin nostaminen ja niiden tukeminen sekä

kasvun mahdollisuuksien etsiminen. Nivala ja Rynnänen (2017) lisäävät, että auttamistyössä pyritään myös korjaamaan yhteiskunnan epäkohtia, tähtäämällä epäoikeudenmukaisuutta ja syrjäytymistä tuottavien rakenteiden muuttamiseen.

Hämäläinen (1999, 76) näkee sosiaalipedagogiikan haasteena monimuotoisen huono-osaisuuden; esimerkiksi koulutuksesta, työstä, ihmissuhteista syrjäytymisen ja kyvyttömyyden selvitä arjesta. Sosiaalipedagogisten ohjelmien tavoitteiden ja myös niiden kohderyhmien tulee hänen mielestään määräytyä sen mukaan, millaista huono-osaisuutta kulloinkin esiintyy. Ranne (2005) on samaa mieltä todetessaan, että sosiaalipedagoginen orientaatio mukautuu ja muuttaa luonnettaan sen mukaisesti millaisia sosiaalisia, kulttuurisia ja pedagogisia ongelmia yhteiskunnassa kulloinkin ilmenee.

4 Sosiaalipedagogiikka syrjäytymisuhan alla olevien nuorten auttamisessa

Yhteiskunnallisiin ongelmiin ei ole tämän päivän moniarvoisessa ja sirpaloituneessa yhteiskunnassa yksinkertaisia ja selkeitä ratkaisuja. Kuten Ranne (2005) toteaa, perinteisin menetelmin ei pystytä enää puuttumaan syrjäytymisvaarassa olevien yksilöiden ja ryhmien ongelmiin. Näin ollen entisten käytäntöjen rinnalle tarvitaan uudenlaista toimintaa. Sosiaalipedagogiikkaa voidaan nimittää eräänlaiseksi strategiaksi, jonka tavoitteena on tukea ihmisten yhteiskuntaan integroitumista. Ammatillisen sosiaalipedagogisen työn avulla pureudutaan ongelmiin, jotka syntyvät "sosiaalisista ja pedagogisista pulmatilanteista ja kulttuurisista puutostiloista" (17). Tällöin sosiaalipedagogisin toimenpitein pyritään vaikuttamaan syrjäytymisen uhan alla eläviin yksilöihin ja ryhmiin.

Sosiaalipedagogiikan näkökulmasta syrjäytyminen näyttäytyy kasvatuksellisena ja sosiaalisena ilmiönä, koska se, että yksilö ajautuu elämänhallintaa ylläpitävien yhteiskunnallisten toimintajärjestelmien ja yhteisöjen ulkopuolelle, on sekä kasvatuksellinen että sosiaalinen ongelma. Tämän vuoksi siihen on mahdollista hakea pedagogisia ratkaisuja. (Hämäläinen 2005.) Sosiaalipedagogiikan yksi perinteisistä toiminta-alueista on työskentely syrjäytymisuhan alla elävien lasten ja nuorten parissa. Nuorten parissa toteutettavan työskentelyn lähtökohtana tulee olla se, että nuoresta tulee onnellinen, ja että hän täydellistyy ihmisenä voidakseen ottaa osaa yhteiskuntaan ja sen muutokseen muun tyyppisen toiminnan kautta. (Ryynänen 2007.)

Syrjäytymisvaarassa olevien nuorten auttamiseksi onkin laadittu monenlaisia sosiaalipedagogisesti suuntautuneita yksilön kasvua ja kehitystä sekä yhteiskuntaan integroitumista tukevia ohjelmia, projekteja ja vaihtoehtoisia koulutusmalleja sekä politiikkasuosituksia. Yksittäisten ohjelmien tarkastelun sijaan keskityn yleisiin toimintaperiaatteisiin, jotka syrjäytymisen vastaisessa työssä sosiaalipedagogiikan näkökulmasta ovat oleellisia; siihen mitä yleisesti nuorten koulutuksellisen- ja työstä syrjäytymisen ehkäisemiseen ja lievittämiseen tähtäävässä työssä painotetaan.

Nivala ja Ryynänen (2019) pitävät ongelmallisena määrittelyä, jossa syrjäytyminen kulminoituu esimerkiksi työmarkkinoilta ja koulutuksesta syrjäytymiseksi. He osoittavat tähän sisältyvän mm. vallankäytön piirteitä, mitkä ilmenevät oikeutuksena kohdistaa erinäisiä toimenpiteitä syrjäytyneiksi määriteltyihin, vaikka he eivät itse koekaan itseään sellaisiksi. Sen sijaan syrjäytyminen olisi sosiaalipedagogiikan näkökulmasta tarkoituksenmukaisempaa mieltää useamman

ongelman samanaikaiseksi kohtaamiseksi, huono-osaisuuden kasautumiseksi ja moniongelmaisuudeksi (Nivala & Ryyänen 2019, 172–174). Edellä mainittu kapea-alainen syrjäytymiskäsitteen määrittely on pulmallinen myös sen vuoksi, etteivät nuorten elämäntilanteet ole vakaita, sillä edestakainen liike työttömyyden, työllisyyden ja opiskelun välillä on monelle arkipäivää.

Kuten aiemmin todettiin, syrjäytymisen ehkäisy edellyttää nuoren koko elämäntilanteen huomioon ottamista. Tilanne ei korjaannu esimerkiksi pelkästään nuoren koulutukseen sijoittumisella, jos ongelmat ovat elämänhallinnassa. Koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevan oppilaan kohdalla pitäisi välttää huomion kiinnittämistä pelkästään esimerkiksi oppilaan häiriökäyttäytymiseen, eli oppilaaseen itseensä ongelmana, vaan pyrkiä ymmärtämään hänen elämäänsä kokonaisuutena. Hermeneuttinen työote kasvatuksessa tarkoittaa Hämäläisen (2000) mukaan tiedonmuodostuksen spiraalinomaista kehittymistä, jossa tuetaan kehittymistä käyttäen apuna aikaisempia kokemuksia. Nuoren tilanteen taustatekijät tulee ottaa huomioon ja suunnitella toimintaa niiden pohjalta.

Käytännöllinen hermeneuttinen sosiaalipedagoginen työote pohjautuu juuri ihmisten ymmärtävään ja kokonaisvaltaiseen kohtaamiseen. Elämänhallinta ja subjektiivisuus eivät ole synnynnäisiä ominaisuuksia, vaan ne voidaan saavuttaa kasvuprosessien kautta. Sosiaalipedagogisen työn tavoitteena on luoda tälle kasvulle edellytyksiä ja poistaa sen tiellä olevia esteitä. (Hämäläinen 2010.) Tärkeässä merkityksessä nuoren subjektiivisuuden ja elämänhallinnan tukemisessa ja vastuullisuuteen oman elämänhallintansa suhteen kasvamisessa on Nohlin mukaan onnistunut pedagoginen suhde (viitattu lähteissä Hämäläinen & Kurki 1997, 88–91; Nivala & Ryyänen 2019, 71).

4.1 Pedagoginen suhde

Pedagoginen suhde on yksi sekä kasvatustieteen, että sosiaalipedagogiikan peruskäsitteistä, jolla tarkoitetaan persoonallista ja sosiaalista kasvua tietoisesti rakentamaan pyrkivää vuorovaikutussuhdetta. Tässä suhteessa vuorovaikutus on vastavuoroista, dialogista kanssakäymistä, jossa sekä kasvattaja että kasvatettava vaikuttavat toisiinsa ja edistävät toisissaan muutosta, toisin sanoen kasvavat yhdessä. On kuitenkin huomioitava, että kasvattaja on suhteessa vastuuta kantava osapuoli, kunnes kasvatettava vähitellen kykenee itse kantamaan vastuuta omasta elämänsäkulustaan. Inhimillinen kasvu ilmenee esimerkiksi uuden oppimisena, subjektiivisuuden vahvistumisena, elämänhallinnan lisääntymisenä ja yhteiskunnallisen toimintakyvyn paranemisena. (Hämäläinen 1999, 105; 2010; Nivala & Ryyänen 2019, 45–46; Siljander 2014, 90–92.)

Pedagogiseen suhteeseen, kasvavan ja kasvatettavan välisen vuorovaikutuksen laatuun tulee kiinnittää huomiota, koska juuri sen onnistumisesta riippuu, millaista yksilön persoonallisuuden kehitystä ja oppimista eli inhimillistä kasvua kulloinkin tapahtuu (Hämäläinen 1999, 66–68; Nivala & Ryyänen 2019, 115–116).

Siljander (2014) viittaa moderniin pedagogiikkaan todetessaan, että kasvatuksen oletuksena on aina yksilön sivistyskykyisyys ja -oikeus. Kasvattajan tulee antaa tilaa ja mahdollisuus kasvatettavan sivistysmahdollisuuksien toteutumiselle (Siljander 2014, 9 ja 91–92). Myös sosiaalipedagoginen kasvun tukeminen tarkoittaa yksilön sivistyspotentiaalin esiin houkuttelemista, todeksi saattamista ja persoonallisen kasvun sekä sosialisatioprosessin tukemista. Kasvatettavan sivistysprosessin toteutuminen vaatii ulkopuolisen apua, pedagogista vaikuttamista. (Nivala & Ryyänen 2019, 114 ja 337–338.)

Henkítieteellisen pedagogiikan edustaja Nohlille nuorten auttaminen merkitsi nimenomaan kasvatuksellista apua. Itseapuun ja vastuullisuuteen kasvattamista (viitattu lähteissä Hämäläinen 1999, 15–16; 2000, 26.) Hän painotti lasten ja nuorten yksilöllisten tarpeiden ja mahdollisuuksien huomioimista. Samoin kuten pedagogisessa suhteessa korostuvat joustavuus, tilannekohtaisuus, ainutlaatuisuus ja herkkyys. (Hämäläinen 2000, 26; Nivala & Ryyänen 2019, 116.) Hämäläinen (1996, 172) lainaa Bollnowta (1981) kirjoittaessaan Nohlin pedagogisen suhteen määritelmästä. Nohl tarkoittaa pedagogisella suhteella "toisen ihmisen rinnalle asettumista, hänen ihmisyytensä kohtaamista ja hänen ihmisenä kasvamisensa mahdollisuuksien etsimistä, pyrkimistä korkeampaan henkiseen elämään" (viitattu lähteessä Hämäläinen 1996, 173).

Nohlin mukaan pedagoginen suhde on kaiken auttamisen lähtökohta, ja pedagogisen suhteen lähtökohtana on puolestaan ihmisen subjektius ja yksilöllinen elämä (viitattu lähteissä Hämäläinen 1996, 173; 2000, 21). Nohlin yksilökeskeisyys on herättänyt myös kritiikkiä. Natorp näkee, ettei kasvatusta voi olla ilman yhteisöä eikä toisinpäin (viitattu lähteessä Hämäläinen 2010). Hämäläinen (2000, 26) kuin myös Nivala ja Ryyänen (2019, 46) toteavat, että sosiaalipedagoginen työ voi olla kumpaakin; joko yksilö- tai yhteisösuuntautunutta, eikä yhteisökeskeisyys tarkoita yksilön väheksymistä, vaan yhteisöllisyyttä painotetaan juuri yksilön vuoksi. Kuulumisella erilaisiin yhteisöihin on vaikutusta ihmisen persoonallisuuden kehittymiseen ja identiteetin muodostumiseen. Pedagogisessa suhteessa yksilöllinen ja yhteisöllinen väistämättä kohtaavat, koska kasvattaja toimii välittäjänä myös kasvatettavan ja yhteiskunnan välillä (Sil-

jander 2014, 90–91). Nuorta ohjataan toimimaan vallitsevassa kulttuurissa, mutta myös pyritään ennakoimaan tulevaisuutta ja saattamaan nuorta toimimaan paremman tulevaisuuden eteen.

Nuoren syrjäytymisenuhka koulussa ei välttämättä johdu yksin sosiaalisten ja yhteiskunnallisten ongelmien kasautumisesta, vaan syrjäytymisprosessi voi käynnistyä myös koulun toimintatapojen seurauksena (Opetusministeriö [OP], 2003). Takala (1992) osoittaa tutkimuksessaan kouluallergia, että jäädessään ilman haluamaansa ja tarvitsemaansa tukea kouluvaikeuksista kärsivä nuori joko alisuoriutuu tai keskeyttää koulun. Yhtenä taustatekijänä motivaatio-ongelmien ja harrastamattomuuden ohella Takala (1992) mainitsee oppilaan ja opettajan välisen vuorovaikutuksen. Kurki (2006) painottaakin, että opettajan olisi tärkeää mieltää pedagoginen suhde kasvatuksen perustaksi. Vastavuoroisen, tasavertaisen, toistensa subjektiivista kunnioittavan vuorovaikutuksen toteutumisen kautta opettajan on mahdollista tukea jokaisen oppilaan yksilöllistä kasvua ja kehitystä sekä vastuullisuuteen kasvamista (Kurki ym., 2006, 95). Näin opettaja edesauttaa omalla sosiaalipedagogisesti suuntautuneella asennoitumisellaan ja toiminnallaan lasten ja nuorten syrjäytymisen ehkäisemistä.

Kurki (2006) kirjoittaa lisäksi, että koulutuksen ja oppimisen laajennuttua myös muualle kuin kouluun, myös ei -formaalien, esimerkiksi nuorisotyöntekijöiden, ja formaalien kasvattajien kuten opettajien, tulisi käydä enemmän vuoropuhelua ja yhdistää voimansa yhteisen kasvatuksellisen ja sosiaalisen päämäärän saavuttamiseksi. (Kurki ym., 2006, 76–77.) Nivala ja Ryytänen (2019, 243) nostavatkin esiin kouluyhteisön parissa tehtävän nuorisotyön, jonka piirissä toimivat sosiaalipedagogian ammattilaiset, yhteisöpedagogit ja sosionomit täydentävät osaltaan koulun muodollista kasvatusta.

Ryytänen (1997) tutkimus nuorisorikollisuuden ehkäisemisestä sosiaalipedagogisessa viitekehyksessä tukee myös aidon pedagogisen suhteen merkitystä toiminnan ohella. Työntekijän ja nuoren välisen dialogin tulisi olla toista avointa, kunnioittavaa ja tasavertaista sekä toisen persoonan ja elämän ymmärtämiseen tähtäävää. Vilanova painottaa luottamuksellisen suhteen syntymisen edellytyksenä työntekijän kykyä aitoon läsnäoloon, kykyä ohjailla nuorta eri vaihtoehtojen ja ratkaisujen äärelle hänen omista lähtökohdistaan käsin (viitattu lähteessä Ryytänen 1997). Myös Nivala (2008, 30) korostaa sosiaalipedagogisen kasvatustoiminnan vuorovaikutuksellista luonnetta. Nivala ja Ryytänen (2019, 63) kuvaavat dialogisessa kohtaamisessa kasvattajan roolia rinnalla kulkijaksi ja ymmärryksen mahdollistajaksi.

4.2 Subjektiuden ja elämänhallinnan tukeminen

Sosialisaatiolla, tarkemmin yksilön ja yhteisön välisellä suhteella, on oleellinen merkitys sekä yksilön että yhteisön kehittämisessä. Perinteisesti sosialisaatio on tarkoittanut omaksumista ja sopeutumista. Nykyisin korostuu kuitenkin yhä vahvemmin yksilön subjektiutus ja aktiivinen ympäristöönsä vaikuttamisen mahdollisuus. Myös sosiaalipedagoginen sosialisaationäkemys yhtyy määritelmään, missä yksilö nähdään omaan elämäänsä vaikuttavana aktiivisena toimijana; subjektina, jolla on kyky ja mahdollisuus tarkastella kriittisesti vallitsevia olosuhteita ja pyrkiä kohti parempaa elämisen laatua. (Nivala & Ryyänen 2017; 2019, 98–99 ja 146–147; Ryyänen 2007.)

Hämäläinen (1999, 33 ja 61–62) määrittelee subjektiuden ihmisen jokapäiväisen elämänsä itsetoteutuksena, itsenäisyytenä, vastuun ottamisena, moraalisenä persoonana toimimisena, tietoisena itsensä kehittämisenä ja oman elämänsä kulkuun vaikuttamisena. Nivala ja Ryyänen (2019) näkevät subjektiuden myös yksilön edellytyksinä toimia toisten kanssa, eli yhteiskunnallisesta näkökulmasta; sen tietoisena jäsenyytenä, osallisuutena ja yhteiskunnallisena osallistumisena. Subjektiutus on nähtävissä jonkinlaisena yksilön ominaisuutena, joka on asteittain saavutettavissa (Nivala & Ryyänen 2019, 197–198). Ihmisiä pyritäänkin auttamaan elämisen laadun näkökulmasta riittävän elämänhallinnan ja osallisuuden saavuttamisessa sekä pyritään edistämään heidän yhteiskuntaan integroitumistaan (Hämäläinen 1999, 36 ja 61–62).

Hämäläinen (1999, 105) tarkoittaa elämänhallinnan käsitteellä niin yksilön sisäistä kuin ulkoista elämänhallintaa. Sisäistä elämänhallintaa hän kuvaa yksilön kyvyksi selviytyä itsenäisesti elämän eri vaiheisiin kuuluvista kehitystehtävistä. Ulkoisella elämänhallinnalla hän puolestaan tarkoittaa muun muassa osallisuutta riittävästä toimeentulosta, työstä, ihmissuhteista ja harrastuksista. Nuorisotutkimuksen teoreetikko Böhnisch esittää elämänhallinnan viittaavan sosiaalipedagogiikassa nimenomaan yksilön toimintakyvyn ongelmaan, eikä niinkään käyttäytymisen normatiiviseen määrittämiseen. Elämänhallinnan tavoitteena hän näkeekin nuorten heikentyneen toimintakyvyn palauttamisen. Nuoriin kohdistuva sosiaalipedagoginen toiminta on nuorten kehitykseen liittyviin yhteiskunnallisiin oloihin kiinnittyvää kasvatustoimintaa, joka pyrkii tukemaan integroitumisongelmista kärsivien nuorten selviytymistä sekä ehkäisemään sosiaalista syrjäytymistä. Yhteistyössä useiden eri ammattitahojen kanssa pyritään keskittymään niihin elämänhallinnan ongelmiin, joihin vakiintuneet kasvatusinstituutiot eivät paneudu tai eivät osaa niitä käsitellä (viitattu lähteissä Hämäläinen 2000, 21; Hämäläinen & Kurki 1997, 136–137).

Hämäläinen (2000) toteaa elämänhallinnan tulevan esille arjessa, jokapäiväisessä ihmisten elämässä. Toteamuksellaan hän yhtyy Thierschin ja Böhnischinkin esittämään näkemykseen, joka korostaa sosiaalipedagogisen toiminnan kohdistumista ihmisten arkeen (viitattu lähteessä Hämäläinen 2000, 21–22). Toiminnan taustalla vaikuttaa keskeinen ajatus subjektiuden ja elämänhallinnan saavuttamisesta nimenomaan arkielämän ongelmien keskellä tapahtuvissa inhimillisissä oppimis- ja kasvuprosesseissa. Hämäläinen (2000, 23) tiivistää ihmisten arkielämään suuntautumisen sosioekologiseksi lähestymistavaksi. Hän näkee kuitenkin haasteena sen, että vaikka syrjäytymismekanismeista, ilmenemismuodoista ja vaikutuksista tiedetään paljon, on vielä varsin vähän valmiuksia kohdata syrjäytymisuhan alla olevien tai syrjäytyneiden arkitoellisuuden ja auttaa heitä tekemään arjestaan siedettävämpää (Hämäläinen 2010).

Hämäläinen (2000) arvioi, että elämänhallinnan saavuttaminen edellyttää omakohtaista kasvua ja oppimista, ja voi olla sekä nuorelle itselleen, että auttajalle suuri ponnistus. Syrjäytymisvaarassa olevien nuorten subjektiuden ja elämänhallinnan vahvistaminen merkitsee myös jossain määrin puuttumista heidän valitsemaansa elämäntapaan. Hän suhtautuu kuitenkin kielteisesti siihen, että nuoret pakotettaisiin muutokseen. Sen sijaan hän uskoo nuoren oman persoonallisuuden ja sisäisen kehityksen tukemiseen, mitä tavoitellaan pyrkimyksellä saada nuori reflektimaan oman elämänsä kulkua ja arvomaailmaansa. (Hämäläinen 2000, 13 ja 22.)

Sosiaalipedagogisen toiminnan lähtökohtana ja samalla myös haasteena on marginaalisessa asemassa olevien nuorten kyvykkyyden ja haavoittuvuuden samanaikainen tunnistaminen (Niivala & Ryyänen 2019, 175.) Tutkimuksen (Peuraniemi & Syvävirta 2001) mukaan juuri hermeneuttinen ymmärrys nuoren kasvuprosessissa auttaa ymmärtämään ne rajoitukset ja mahdollisuudet, jotka nuorella on. Nuoren elämäntilanne tulee ottaa kokonaisvaltaisesti huomioon. Ei riitä, että hänen taustansa tiedetään, vaan tulee ymmärtää, mitkä nuoren todelliset edellytykset ovat esimerkiksi oppia opetettavaa asiaa. Jos nuorella on vaikeuksia elämänhallinnassaan, hänen voimavaransa eivät ehkä riitä oppimiseen. Elämänhallintaan liittyvät asiat tulisi selvittää aina ensin.

4.3 Sosiaalipedagoginen työ

Nuorten työstä ja koulutuksesta syrjäytyminen ovat osoittautuneet ongelmiksi, joita ei ole pystytty ratkaisemaan yksin talous-, sosiaali- eikä koulutuspolitiikan avulla (Hämäläinen 2000, 27). Sosiaalipedagogista työtä tarvitaankin muun toiminnan rinnalle ennaltaehkäisemään ja lie-

vittämään nuorten syrjäytymistä. Sosiaalipedagogisessa toiminnassa korostuvat sosiaalisten ongelmien ennaltaehkäisy, ratkaisujen kautta oppiminen ja kasvatuksellinen näkökulma. Nuorten työstä ja koulutuksesta syrjäytymisen yhteydessä sosiaalipedagogiikasta on luontevaa puhua juuri ajattelutapana, jossa ongelmia ratkotaan pedagogisin keinoin (Hämäläinen 2000, 12–13).

Nyky-yhteiskunnassa korkean teknologian, ammattitaidon ja myös korkean työttömyyden valitessa sosiaalinen syrjäytyminen kytkeytyy yksilön koulutusuraan. Hämäläinen (1999, 37; 2000, 90–91) tuo esille, että koulutuksesta ja työstä syrjäytyminen eivät ole nähtävissä pelkästään vähäisenä koulutuksena tai työn puuttumisena, vaan kulminoituvat elämänhallinnan ja yksilön identiteetin rakentumisen ongelmiksi. Tarkoitus on luoda myös nuorille, jotka syrjäytyvät koulutuksesta ja täten ehkä myös työmarkkinoilta, mahdollisuuksia elää täysipainoista elämää. Heitä ohjataan luomaan ja ylläpitämään sosiaalisia suhteita, aktivoidaan mielekkääseen toimintaan muiden kanssa ja edesautetaan identiteetin rakentamisessa ja omaan elämänsäkuuluun vaikuttamisessa. Koulutuksen puuttumisesta ja siitä johtuvasta työttömyydestä pyritään tekemään väliaikainen ilmiö. Vaikka tämä ei aina olekaan mahdollista, oleellista on nuorten kannustaminen koulutus- ja ammattiuran luomiseen sekä oman elämänsä ja tulevaisuuden suunnitteluun, vaikka monenlainen epävakaus saattaakin vaikeuttaa suunnitelmia.

Kuten luvussa 2 todettiin, syrjäytymisvaaraan voi altistaa useampi päällekkäinen prosessi eriasteisesti eri elämänalueilla. Niinpä yksinomaan esimerkiksi nuoren koulutuksellisen syrjäytymisen tarkastelu ei mahdollista hänen kokonaistilanteensa hahmottamista. (Hämäläinen 2000, 31–32.) Oleellista nuorten kanssa työskentelyssä on juuri toiminnan kokonaisvaltaisuus, nuorten kulloisenkin toimintaympäristön; elämän ja arjen tunteminen ja ymmärtäminen (Mönkkönen ym., 1999, 33–36). Edellä mainitun syrjäytymisilmiön monimuotoisuuden vuoksi sen ehkäisemiseen ja lievittämiseen pyrkiviltä sosiaalipedagogisilta ohjelmilta vaaditaan joustavuutta, kattavuutta ja monipuolisuutta (Hämäläinen 2000, 31).

Työmarkkinoilta syrjäytyneiden nuorten kohdalla korostuu usein niin sanottu pakotettu aktiivisuus, johon Nivala ja Ryyänen (2019) suhtautuvat kriittisesti. Työttömältä nuorelta vaaditaan aktiivisuutta, jolloin hän saattaa kokea itsensä hallinnoiduksi ja kontrolloiduksi. Mahdollisuuksien turvaamisen sijaan heille asetetaan sanktioita. Aktivoinnin seurauksena muotoutuva aktiivisuus ei lähde nuoresta itsestään. Hänellä ei ole mahdollisuutta valita, millaista oma toimijuus on, vaan se on määritelty ylhäältä päin annetuin ehdoin. Tutkimusten mukaan pakotettu aktiivisuus, kuten työttömien aktivointimalli, on koettu omaa toimijuutta lannistavina ja nujertavina. Aktivoivan työllisyyspolitiikan suunnasta syrjäytyminen näyttäytyy yksilön ongelmana, jonka

ajatellaan ratkeavan kannustamalla ja erilaisin sanktioin painostamalla. Tällainen näkemys sotii sosiaalipedagogista ihmis- ja toimijuuskäsitystä vastaan. (Nivala & Ryyänen 2019, 104–105 ja 169.)

Sosiaalipedagogisessa työssä pyritäänkin huomioimaan, että yhteiskunnallinen ulkopuolisuus ja osattomuus eivät kulminoidu vain yksilön ongelmiksi, vaan kyse on laajemmista yhteiskunnallisista ilmiöistä. Usein ongelma kuitenkin muuttuu yksilön puutteiksi ja vajavaisuudeksi eli oletukseksi yksilön haluttomuudesta tai kykenemättömyydestä tehdä oikeiksi katsottuja valintoja esimerkiksi koulutuspolkuihin liittyen. Oikeiden valintojen laiminlyönti muotoutuu yksilön elämänhallinnan ongelmaksi, mistä seuraa vaara syrjäytyä. Tällainen näkemys jättää yhteiskunnalliset ja rakenteelliset sidokset piiloon, jolloin syrjäytymisen ehkäisy pelkistyy puutteita korjaavaksi työksi. (Nivala & Ryyänen 2019, 170–171.)

Sosiaalipedagoginen työ ei supistu pelkästään haittojen korjaamiseksi. Sen sijaan pyritään mahdollisimman tehokkain toimin torjumaan syrjäytymiskierrettä. Nuoren henkilökohtaisia edellytyksiä yritetään parantaa pedagogisin toimenpitein, mikä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että nuoren alhaista työmotivaatiota käsitellään ensisijaisesti pedagogisena kysymyksenä ja vasta toissijaisesti palkkauksellisesta näkökulmasta. Työllistymisen edellytyksenä oleva ammatillinen pätevyys ja valmiudet saavutetaan pedagogisissa kasvu- ja oppimisprosesseissa. Näin ollen nuorten työllistymismahdollisuuksien edistämiseksi myös vallitsevat koulutusjärjestelmät ja kouluyhteisöt vaativat pedagogista kehittämistä. Toisaalta niin sanottuihin virallisiin kouluyhteisöihin sopeutumattomat nuoret tarvitsevat vaihtoehtoisia mahdollisuuksia kouluttautua. (Hämäläinen 2000, 31–34.)

Nuorten työllistymismahdollisuuksia pyritään parantamaan myös kehittämällä uudenlaisia koulutusmuotoja ja etsimällä pedagogisia keinoja, etteivät nuoret syrjäytyisi koulutuksesta. Samalla pyritään muuttamaan niitä yhteiskunnallisia olosuhteita, jotka estävät nuoria selviytymästä arjessaan ja voivat altistaa syrjäytymisvaaraan, auttamalla heitä myös silloin, kun toivotunlaisen koulutus- tai ammattiuran luominen ei onnistu. Hämäläinen (2000, 28 ja 34) toteaaakin, että ohjelmissa on erittäin tärkeää pyrkiä vaikuttamaan koulutusjärjestelmän ja kouluyhteisöjen nuoria syrjäyttäviin mekanismeihin.

Oppimisvaikeuksista kärsivät nuoret eivät ole kovin halukkaita jatkamaan opiskeluaan peruskoulun jälkeen. Sosiaalipedagogisen syrjäytymisen ehkäisemistyöhön kuuluu myös nuorten opiskelumotivaation parantaminen, heidän aktivoimisensa itsensä kehittämiseen. Oppimisvai-

keudet heijastuvat usein myös nuorten itsetuntoon. He kokevat itsensä epäonnistuneiksi ja suhtautuvat epäluuloisesti kouluun. Syrjäytymiskiirteen katkaisemiseksi näiden nuorten eteen täytyy tehdä töitä vahvistamalla heidän itsetuntoaan ja kannustamalla heitä. (Hämäläinen 2000, 33 ja 37.) Simonen (2019, 57–58) on tutkimuksessaan havainnut, että etenkin opintojen keskeyttäminen on noussut tämän päivän ongelmaksi. Tähän lääkkeeksi hän esittää nuorten tukemista jo koulutuksen aikana. Sosiaalipedagogista työorientaatiota onkin alettu hyödyntää kouluissa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa auttamalla heitä kehittämään valmiuksiaan toimia osana yhteisöä sekä tukemalla heitä oppimisvaikeuksissa. Heitä voidaan myös ohjata esimerkiksi kuraattorin toimesta refleктоimaan omaa tilannettaan, hahmottamaan omia tulevaisuuden suunnitelmiaan ja mahdollisuuksiaan toteuttaa niitä. (Nivala & Ryyänen 2019, 243 ja 279.)

Simonen (2019, 54) arvioi, että nuorten tukemiseksi on monenlaisia toimia, mutta ne harvoin perustuvat nuorten omiin tarpeisiin. Nivala ja Ryyänen (2019, 281) suosittavat sosiaalipedagogisiin periaatteisiin pohjautuvaa tukemiseen tähtäävää toimintatapaa, jossa nuori tunnistetaan omana itsenään, häntä kuullaan, arvostetaan ja kuljetaan rinnalla hänen jokapäiväisessä arjessaan sekä omissa yhteisöissään. Sosiaalipedagogisen toiminnan perustana on tärkeä pitää sitä, miten ihminen itse määrittelee omaa elämäntilanteensa ja kokee sen. Ei pelkästään niin, että joku ulkopuolinen taho arvioi tilannetta. Nuoret sitoutuvat toimintaan tiiviimmin, kun se pohjautuu sosiaalipedagogisesti heidän omiin merkityksenantoihinsa. (Nivala & Ryyänen 2019, 174). Myös Peuraniemen ja Syvävirran (2001, 153) tutkimus osoitti, että vaikka nuoren katsottiin olevan syrjäytymisvaarassa, hän ei välttämättä itse katsonut olevansa epäonnistunut tai syrjäytymisuhan alla. Nuoren omaa myönteistä näkemystä tulee tukea. He tulivatkin tutkimuksessaan siihen johtopäätökseen, että sosiaalipedagoginen työote sopii syrjäytymisvaarassa olevan nuoren tukimuodoksi.

Vaikka sosiaalipedagoginen nuorten auttaminen on laaja-alaista ja monimuotoista, Nivala (2007) tähdentää, ettei kaikki kasvatuksellinen työ nuorten parissa suinkaan ole sosiaalipedagogista. Eikä toisaalta voida ajatella, että sosiaalipedagogiikka tarjoaisi ratkaisuja kaikkiin nuorten ongelmiin. Kritiikiltäkään sosiaalipedagoginen lähestymistapa ei ole välttynyt. Laajalla auttamistyön kentällä on ihmetelty sen tuomaa lisäarvoa hoito-, sosiaali- ja kasvatustyöhön. Mönkkönen (1999, 22–23) tuo esille, että oleellista on sosiaalipedagogista työtä tekevien tukeutuminen sosiaalipedagogisiin asiakkaan omatoimisuutta tukeviin periaatteisiin niin puheissaan kuin toiminnassaan. Työntekijöillä on niin vuorovaikutukseen, kasvatukseen kuin yhteiskuntaankin suhde, jonka mukaan he ohjautuvat toimimaan. Tätä suhdetta Mönkkönen nimittää sosiaalipedagogiseksi tietoisuudeksi. Sosiaalipedagogisessa ajattelussa on puolestaan

kritisoitu perinteisiä, asiakasta passivoivia toimintatapoja. Hän puhuu jopa asiakkaan liiallisesta hyysäämisestä ja paapomisesta (Mönkkönen 1999).

Nurro (1999) tähdentää viitaten Vehviläisen (1999) tutkimukseen nuorten sijoittumisesta ammatilliseen koulutukseen, että nuorten kannalta olisi tärkeää tukea heitä ymmärtämään, että elämästä selvitäkseen on oltava valmis tekemään itse, panostamaan asioihin ja ottamaan vastuuta omasta elämästään. Hän uskoo nuoren tällöin oivaltavan, että on itse velvollinen ja kykenevä ohjaamaan elämänsä suuntaa, aiemman ajelehtimisen sijaan. Nurro (1999) toteaaakin kokoaavasti, kuten myös Mönkkönen (1999), että sosiaalipedagogisessa toiminnassa vältetään "ymmärtämästä liikaa". Sen sijaan ihminen pyritään näkemään oman elämänsä asiantuntijana ja subjektina (Mönkkönen ym., 1999, 32). Hämäläinen (2010) kutsuu tällaista työtä, jossa ihmisiä autetaan tiedostamaan arkielämänsä ehdot ja omat mahdollisuutensa vaikuttaa siihen, kuvaavasti itsekasvatukseksi.

Syrjäytyneiden ja syrjäytymisvaarassa olevien parissa työskentely ja heidän parhaakseen toimimisensa eivät yksin auta ratkaisemaan ongelmia. Sosiaalipedagogiikan nykynäkemyksen mukaan huono-osaisuuden lieventäminen ja ehkäiseminen vaativat laajemman yhteiskunnallisen todellisuuden huomioimista, syrjäytymisenuhkaa aiheuttavien elementtien tunnistamista ja toimimista niiden muuttamiseksi. Hämäläinen (2000, 38) tiivistääkin sosiaalipedagogisen syrjäytymistä ehkäisevän toiminnan merkityksen seuraavasti; toiminnan avulla pyritään korjaamaan syrjäytymistä aiheuttavia yhteiskunnallisia olosuhteita, ja nuoria aktivoidaan, että he kykenisivät tunnistamaan, kohtaamaan ja ratkaisemaan arjen ongelmat, jotka vaikuttavat heidän elämänsä kulkunsa. Oleellisena hän, kuten myös Lämsä (1999) näkevät sen, ettei ongelmia tule nähdä yksilötason ongelmina, eikä siis syyttää nuoria ongelmista, joiden syntymiseen he eivät ole voineet vaikuttaa.

5 Pohdinta

Kasvatus on tullut nyky-yhteiskunnassa yhä haasteellisemmaksi tehtäväksi. Kasvatusvastuu on siirtynyt yhä enemmän kodeilta koululle. Koulun mahdollisuudet selviytyä moninaistuneesta kasvatustehtävästä ovat kuitenkin rajalliset. Lapset ja nuoret jäävät sosiaalistumis- ja kehitysprosesseissaan yhä useammin vaille tukea ja turvaa. Tuen puute sekä tämän päivän yksilöllisyyttä korostava kilpailuyhteiskunta ovat omiaan luomaan ja edesauttamaan pahoinvointia. Koululla on erilaisia keinoja syrjäytymisvaarassa olevien nuorten auttamiseksi, mutta ne eivät kuitenkaan aina ole riittäviä, koska toimenpiteet eivät useinkaan kohdistu usein käytöshäiriöiden ja oppimisvaikeuksien taustalla oleviin elämänhallinnan ongelmiin.

Koulutuksesta syrjäytymisenuhkaa yritetään taklata nykyhallituksen päätöksellä oppivelvollisuuden laajentamisesta. Tämä edellyttää peruskoulun kehittämistä. Jatkossa on entistä enemmän panostettava oppilaiden perustaitojen ja opiskeluvalmiuksien kehittämiseen sekä etenkin ohjaus- ja tukipalveluihin. Sosiaalipedagogiikalla voisi olla annettavaa juuri tähän työhön. Sosiaalipedagogisten periaatteiden mukaan jokaisen oppilaan elämäntilanne, tausta ja tarpeet tulisi huomioida kokonaisvaltaisesti tukitoimia suunniteltaessa. Sosiaalipedagogisen työotteen omaksuminen ja kehittäminen vaativat sitoutumista, joustavuutta ja taitoa olla mukana maailman muutoksessa, niin koululta kuin yksittäisiltä työntekijöiltäkin. Voidaankin kysyä, onko tämä koulun varsin niukkojen resurssien myötä mahdollista.

Sosiaalipedagogisessa toiminnassa on keskeistä se, että nuorta kohdellaan ja arvostetaan ainutlaatuisena yksilönä, jolla on heikkouksien lisäksi positiivisia ominaisuuksia ja voimavaroja, joiden tiedostamiseen pyritään. Ongelmia tarkastellaan siis ratkaisukeskeisesti eli keskitytään nuoren vahvuuksiin ongelmien ja niiden syiden poistamisen sijaan. Nuoruudessa haetaan omia rajoja ja tähän tarvitaan turvallista ympäristöä, jotta inhimillinen kasvu tapahtuu parhaalla mahdollisella tavalla. Erilaiset sosiaalipedagogisesti suuntautuneet projektit ja ohjelmat tarjoavat mahdollisuuksia kokeilla ja kehittää uudenlaisia ja vaihtoehtoisia koulutusmuotoja ja etsiä pedagogisia keinoja koulutuksesta syrjäytymisen estämiseksi. Ne tukevat kodin ja koulun kasvatustyötä ja voivat tarjota nuorelle turvallisen ympäristön kasvaa. Näiden vaihtoehtoisten koulutusmallien ja projektien vahvuutena näen sen, etteivät ne leimaa nuoria samoin kuin esimerkiksi erityisopetus.

Oleellista nuorten kanssa työskentelyssä on onnistunut tasa-arvoinen, toista kunnioittava vuorovaikutuksellinen suhde, jossa tuetaan nuoren omaa sisäistä kasvuprosessia ja elämänhallintaa.

Kyse ei ole sopeuttamisesta vaan nuoren itsekasvun mahdollistamisesta. Onnistuminen vaatii nuoren osallistumista ja sitoutumista. Sosiaalipedagoginen toiminta pohjautuu hermeneuttiseen työotteeseen, ymmärtämisen kautta etenemiseen. Ei kuitenkaan niin, että ymmärretään liikaa; tehdään ja päätetään nuoren puolesta, vaan otetaan nuori mukaan keskusteluun ja autetaan häntä pohtimaan omaa tilannettaan.

Vaikka aikuiset määrittelevät nuoren syrjäytyneeksi tai syrjäytymisuhan alaiseksi, hän ei välttämättä itse näe tilannettaan siten. Viime aikoina syrjäytyneet määritelmää korvaava ja meilläkin keskusteluun vakiintunut käsite NEET-nuorista ”Not in Education, Employment or Training”, luo tietynlaista stereotyyppistä kuvaa nuorista, joita on kuitenkin mahdotonta niputtaa yhteen hyvinkin erilaisten elämäntilanteiden vuoksi. On vaikea luoda syrjäytymisvaarassa olevista nuorista tiettyä yhtenäistä kuvaa. Jokainen nuori on oma persoonansa, jokaisella on oma elämänhistoriansa, johon vaikuttavat erilaiset yksilölliset tekijät. Lisäksi kokemukset ongelmista ovat yksilöllisiä ja ongelmat ilmenevät monella eri tavalla. Näin ollen myöskään kaikki tukitoimet eivät ole soveliaita kaikille. Juuri tämän vuoksi hermeneuttinen työote on tärkeää.

Jotta syrjäytymistä ehkäisevä toiminta muotoutuisi ja kohdentuisi kulloisenkin tarpeen mukaan, on ensin pyrittävä ymmärtämään syrjäytymisuhan taustalla olevia ilmiöitä, kuten esimerkiksi työttömyyttä; mitä se on, mitä se nuoren arjessa merkitsee. Kun puhutaan samasta asiasta, todellisuudesta, on helpompi saavuttaa yhteinen ymmärrys ja luottamus, ja täten saada nuori sitoutumaan hänelle tarjottuun apuun. Ilman sitoutumista nuoren toiminta tuskin muuttuu vastuulliseksi. Syrjäytymisen vastainen työ vaatii toimijoilta varsin paljon. Onko nuorten kanssa työskentelevillä riittävästi valmiuksia ymmärtää ongelmien takana olevia ilmiöitä?

Sosiaalipedagoginen tutkimuskirjallisuus antaa sosiaalipedagogian soveltumisesta auttamistyöhön varsin myönteisen kuvan. Sen merkitystä sosiaalityön parissa on myös kyseenalaistettu. Oleellisena erona perinteiseen sosiaalityöhön on juuri pedagoginen ulottuvuus. Itse näen nuorten näkökulmasta hedelmällisenä Kurjen, Nivalan ja Sipilä-Lähdekorven ajatuksen eri ammattialojen yhteistyöstä. Sosiaalipedagogiikkaan pohjautuva työote on tuttua varsinkin sosiaalialalla, mutta sen laajempi omaksuminen myös formaalin kasvatuksen piiriin vahvistaisi esimerkiksi juuri oppilashuoltotyön sosiaalipedagogista perustaa.

Valitettavan usein koulun oppilashuoltotyöllä on nuorten kesken varsin negatiivinen kaiku. Se näyttäytyy nuorille pakkona, jonkinlaisena rangaistuksena. Nuori tarvitsee aitoa kohtaamista, sitä, että joku haluaa nähdä juuri hänet. Ei niin, että nuori nähdään tietyn ongelman kautta ja hän ulkoapäin määritetty asiakkaaksi, johon kohdistetaan korjaavia toimenpiteitä. Silloin kun

kohtaaminen pohjautuu sosiaalipedagogiseen työotteeseen, se on luottamuksellista, nuoren omaa persoonallisuutta arvostavaa ja kunnioittavaa, tasa-vertaista, välittävää, suorituksista tai epäonnistumisista riippumatonta rinnalla kulkemista, kasvamaan saattamista. Nuori ei ole toiminnan kohde, vaan oman elämänsä kulkuun vaikuttamaan kykenevä subjekti. Vuorovaikutuksessa molemmat osapuolet ikään kuin kasvavat ja oppivat. Työntekijän ammattitaito ja ymmärrys nuorten maailmasta ja arjesta kehittyy jatkuvasti ja tämä puolestaan edesauttaa uusien avuntarpeessa olevien nuorten hyväksi toimimista.

Lähteenä käyttämäni aineiston perusteella saa hyvän kuvan sosiaalipedagogiikasta niin teorian kuin käytännönkin tasolla saksalaisen teoriaperinteen näkökulmasta. Sosiaalipedagogiikan mahdollisuudet ja soveltuminen nuorten syrjäytymisen vastaiseen työhön tulevat esiin lähinnä sosiaalipedagogiikan peruskäsitteiden ja yleisten toimintaperiaatteiden kautta. Tarkastelemasani tutkimuskirjallisuudessa sosiaalipedagogisista menetelmistä ja keinoista puhutaan sosiaalisina interventioina, jotka tarkoittavat pedagogisin keinoin tapahtuvaa yksilön havahduttamista omien vaikutusmahdollisuuksiensa tunnistamiseen.

Tutkielmassani sosiaalipedagogiikka määrittyy kokonaisvaltaiseksi ajattelu- ja toimintatavaksi, joka vaatii työntekijöiltä kokonaisvaltaista sitoutumista. Toiminnan metodologia pohjautuu aina aitoon dialogiin. Ei kuitenkaan ole olemassa erityisiä sosiaalipedagogisia menetelmiä tai tekniikoita, vaan sellaiset pedagogiset metodit, jotka nojaavat sosiaalipedagogiseen ihmiskäsitykseen ja periaatteisiin sopivat syrjäytymisvaarassa olevien nuorten tukemiseen. Näitä ovat muun muassa tutkimusaineistossa korostuneet arvostaminen, kunnioittaminen, luottamus, ymmärtäminen, rinnalla kulkeminen, itse apuun auttaminen, reflektio, toiminnallisuus ja osallistaminen.

Kaiken kaikkiaan voidaan todeta, että sosiaalipedagogiikka soveltuu hyvin nuorten tukimudoksi. Se ei kuitenkaan anna valmiita, yleistettävissä olevia ratkaisuja syrjäytymisen ehkäisyyn ja vähentämiseen. Sen tehtävänä ei ole ratkaista nuorten elämän ongelmia, vaan tehdä ne siedettäviksi, auttaa löytämään selviytymisen mahdollisuuksia. Talouspaineet tuottavuus- ja tehokkuusvaatimuksineen vaikuttavat tänään myös kasvatustoimintaan. Mielestäni sosiaalipedagogiikkaa tarvitaan tuomaan kaivattua ihmisläheisempää näkökulmaa pahoinvoinnin vähentämiseen ja ennaltaehkäisyyn. Sosiaalipedagoginen ajattelun ja toiminnan viitekehys mahdollistaa askelten ottamisen kohti inhimillisempää yhteiskuntaa.

Lähteet

- Dunderfelt, T. (2011). *Elämänkaaripsykologia*. Porvoo: WSOY.
- Hämäläinen, J. (1996). *Sosiaalipedagogiikan oppihistoriallinen kehitys Saksassa*. Kuopio: Kuopion yliopisto.
- Hämäläinen, J. (1999). *Johdatus sosiaalipedagogiikkaan*. Kuopio: Kopijyvä Oy.
- Hämäläinen, J. (2000). *Sosiaalipedagoginen strategia koulutuksesta ja työstä syrjäytyneiden ja syrjäytymisuhan alla elävien nuorten auttamiseksi. Teoreettisen viitekehyksen perusteiden hahmottelua*. Kuopio: Kuopion kaupungin painatuskeskus.
- Hämäläinen, J. (2005). Sosiaalipedagoginen näkökulma nuorten opetuksen kehittämisen mahdollisuutena. Teoksessa P. Koivula (toim.), *Selviytymisen polkuja. Opetusjärjestelyt oppilaan tukena* (s. 51–60). Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Hämäläinen, J. (2007). Sosiaalipedagogiikan kaksi kehityslinjaa. *Sosiaalipedagoginen aika-kauskirja*, 3, 9–16.
- Hämäläinen, J. (2010). Nuorisokasvatuksen teoria sosiaalipedagogisessa kehyksessä. Teoksessa E. Nivala & M. Saastamoinen (toim.), *Nuorisokasvatuksen teoria -perusteita ja puheenvuoroja* (s.169–200). Helsinki: Nuorisotutkimusseura ry.
- Hämäläinen, J. (2015). Defining Social Pedagogy: Historical, Theoretical and Practical Considerations. *British Journal of Social Work* 45(3), 1022–1038. Haettu osoitteesta <http://web.a.ebsco-host.com/pc124152.oulu.fi:8080/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=5&sid=8963da6b-1115-491a-abb6-b4364cb29669%40sdc-v-sessmgr02>
- Hämäläinen, J. & Eriksson, L. (2016). Social Pedagogy in Finland and Sweden: A comparative analysis. Teoksessa *Pedagogia Social*. Revista Interuniversitaria, 27 (s.129–151). <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:893515/FULLTEXT01.pdf>
- Hämäläinen, J. & Kurki, L. (1997). *Sosiaalipedagogiikka*. Porvoo: WSOY.
- Järvinen, T. & Jahnukainen, M. (2001). Kuka meistä onkaan syrjäytynyt? Marginalisaation ja syrjäytymisen käsitteellistä tarkastelua. Teoksessa M. Suutari (toim.), *Vallattomat marginaalit. Yhteisöllisyyksiä nuoruudessa ja yhteiskunnan reunoilla* (s.125–151). Haettu osoitteesta http://www.nuorisotutkimusseura.fi/sites/default/files/verkkojulkaisut/vallattomat_marginaalit.pdf
- Koskenniemi, M. (1952). *Sosiaalinen kasvatus koulussa*. Helsinki: Otava.
- Kurki, L. (2002). Sosiaalipedagogiikka ja sen uudet sovellukset. *Aikuiskasvatuslehti* 2/2002.

- Kurki, L., Nivala, E. & Sipilä-Lähdekorpi, P. (2006). *Sosiaalipedagoginen sosiaalityö kouluissa*. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Lehtinen, E. & Kuusinen, J. (2001). *Kasvatuspsykologia*. Juva: WSOY.
- Liimatainen-Lamberg, A-E. (1996). Syrjäytymisriskien ehkäisy, syrjäytyneiden koulutuspalvelut ja ohjaustoiminta. *Arviointi 7 opetushallitus*. Helsinki: Yliopistopaino Oy.
- Lämsä, A-L. (1999). Nuorten elämänpiirit syrjäytymisen ja selviytymisen näyttämönä. Teoksessa M. Kuorelahti & R. Viitanen (toim), *Holtittomasta hortoiluista hallittuun harhailuun; nuorten syrjäytymisen riskit ja selviytymiskeinot. Nuorisosiain neuvottelukunta Nuoran julkaisu 14, Mannerheimin lastensuojeluliitto*. Haettu osoitteesta https://tietoanuo-rista.fi/wp-content/uploads/2013/05/13holtittomasta_hallittuun.pdf
- Lämsä, A-L. (2009a). *Tuhat tarinaa lasten ja nuorten syrjäytymisestä. Lasten ja nuorten syrjäytyminen sosiaalihuollon asiakirjojen valossa*. Haettu osoitteesta <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789514290213.pdf>
- Lämsä, A-L. (2009b). *Nuorten koulutuksellisen syrjäytymisen ehkäisy*. Haettu osoitteesta <http://aeofi.virtualserver25.hosting.fi/wordpress/wp-content/uploads/2009/11/nuorten-koulutuksellisen-syrjaytymisen-ehkaisy.pdf>
- Mönkkönen, K., Nurro, M. & Väisänen, R. (1999). *Sosiaalipedagogiikan käytännön sovelluksia*. Kuopio: Kuopion yliopisto.
- Nivala, E. (2007). Sosiaalipedagogiikka nuorten yhteiskunnallisen kasvun tukena. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja*, 8, 77–108.
- Nivala, E. (2008). *Kansalaiskasvatus globaalin ajan hyvinvointiyhteiskunnassa*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Nivala, E. & Ryytänen, S. (2017). Sosiaalipedagoginen viitekehys nuorisotalan työssä. Teoksessa T. Hoikkala & J. Kuivakangas (toim.), *Kenet nuorisotyö? Yhteisöpedagogiikan kentät ja mahdollisuudet* (s. 75–92). Humanistinen ammattikorkeakoulu julkaisuja, 42. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 196.
- Nivala, E. & Ryytänen, S. (2019). *Sosiaalipedagogiikka. Kohti inhimillisempää yhteiskuntaa*. Tallinna: Gaudeamus Oy.
- Opetusministeriö (2003). Lasten ja nuorten syrjäytymisen ennaltaehkäisy koulutuksen alalla. *Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä*, 4.
- Peuraniemi, E. & Syvävirta, P. (2001). *Nuorten syrjäytymisen ehkäisy - oppilashuolto Kainuun ammattioppilaitoksessa sosiaalipedagogisena interventiona* (pro gradu -tutkielma, Oulun yliopisto).

- Ranne, K. (2005). Sosiaalipedagogiikka koulutuksessa ja työelämän kehittämisessä. Teoksessa K. Ranne, A. Sankari, T. Rouhiainen-Valo & T. Ruusunen (toim), *Sosiaalipedagoginen ammatillisuus-Madsenin kukasta toiminnan tulppaaniksi* (s.14–19). Kokemäki: SPOY Satakunnan Painotuote Oy. Haettu osoitteesta https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/16533/Sosiaalipedagoginen_ammattillisuus.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rinne, R. & Kivirauma, J. (2003). Koulutuksen ja syrjäytymisen muuttuva yhteys. Teoksessa R. Rinne & J. Kivirauma (toim), *Koulutuksellista alaluokkaa etsimässä* (s.13–78). Turku: Painosalama Oy.
- Ryynänen, S. (2007). Sosiaalipedagogiikka ja nuorisoriikollisuuden haaste - Case Projeto Axè. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja*, 8, 109–130.
- Siljander, P. & Ulvinen, V-M. (1996). (toim), Nuorisotutkimus 13; 4. *Syrjäytymisestä selviytymiseen - vaikeuksien kautta elämäntähtäntään* (s.109–130). Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 66/1996.
- Siljander, P. (2014). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Peruskäsitteet ja pääsuuntauukset*. Vantaa: Vastapaino.
- Simonen, J. (2019). ”Mä koitan itse selviytyä kaikesta” Tutkimus työn ja koulutuksen ulkopuolella olevista nuorista. Haettu osoitteesta https://e2.fi/julkaisut/ma_koitaa_itse_selviytya
- Suomen virallinen tilasto (SVT): *Koulutukseen hakeutuminen* [verkkajulkaisu]. ISSN=1799–4500. Helsinki: Tilastokeskus. Haettu osoitteesta <http://www.stat.fi/til/khak/index.html>.
- Takala, M. (1992). *Kouluallergia - yksilön ja yhteiskunnan ongelma* (väitöskirja, Tampereen yliopisto).
- Ulvinen, V-M. (2006). Syrjäytymisen ehkäiseminen koulussa. Teoksessa E. Asikainen (toim.), *Pysäytyskuvia. Sukupuoli ja seksuaalisuus nuorten elämässä ja arjessa* (s. 15–27). Joensuu yliopisto. Haettu osoitteesta <https://docplayer.fi/2730735-Pysaytyksuvia-sukupuoli-ja-seksuaalisuus-nuorten-elamassa-ja-koulun-arjessa-eija-asikainen-toim.html>
- Ulvinen, V-M. (2011). *Kasvatussosiologian luentosarja* [PowerPoint-esitys]. Kasvatustieteiden tiedekunta. Oulun yliopisto.
- Veivo, L. & Vilppola, T. (1998). Työllistymisen ja työelämän rakentuminen. Teoksessa V-M. Ulvinen (toim), *Lasten ja nuorten syrjäytymistä koskevan tutkimuksen mahdollisuudet* (s. 47–60). Nuorisosiain neuvottelukunta. Nuoran julkaisu 6. Mannerheimin lastensuojeluliitto, Helsinki. Haettu osoitteesta https://tietoanuorista.fi/wp-content/uploads/2013/05/20Lasten_ja_nuorten_syrjxyty mistx_koskevan_tutkimuksen_mahdollisuudet.pdf